psicología y educación

Beatriz Serrano Garrido

TDAH

¿trastorno o moda?

SAN PABLO

TDAH ¿trastorno o moda?

Beatriz Serrano Garrido

Dedicado a mi madre, modelo de admiración
por su generosidad y sacrificio.
Su ejemplo ha sido vital para entender
que la felicidad está allí donde tú te entregas.

Agradecimientos

Quiero agradecer a Emilia Bautista, Belén Bastarreche, Nuria de la Chica, Belén Gómez, Belén Muñoz, Diana Sojo y Teresa Toledo por sus testimonios, legado de sufrimiento e incomprensión. Gracias por ilustrar con ese trocito de realidad.

A Luis Fernando Vilchez, por su confianza para que este trabajo vea la luz.

A Gema Ballesteros, profesora de Infantil, por su encomiable trabajo de investigación sobre conducta infantil y su aportación en este libro. Esperamos con ello, proporcionar claridad a los padres del siglo XXl.

A mi gran amigo Raúl por su permanente e inestimable admiración hacia mi trabajo.

A mi querido ángel, Domingo J. Gallego por seguir a mi lado en mi camino de autodescubrimiento.

Y una vez más, en este segundo libro, a mi correctora Lucía de Lorenzo por su ánimo y firmeza para que mis sueños se hagan realidad.

Estas personas anduvieron a mi lado en este pequeño tramo de mi camino, pero no habría llegado hasta aquí, si no hubiera sido por todas las que me acompañan a lo largo de mi vida. Así que gracias a todas aquellas personas que están en mi vida y me motivan para vivirla plenamente.

Prólogo

Al leer el libro *TDAH, ¿Trastorno o moda?,* he recordado dos sencillas historias que nos cuenta Anthony de Mello:

La pequeña Mary se hallaba en la playa con su madre.
—Mami, ¿puedo jugar en la arena?
—No, mi vida; no quiero que te ensucies el vestido.
—¿Puedo andar por el agua?
—No, te mojarías y agarrarías un resfriado.
—¿Puedo jugar con los otros niños?
—No, te perderías entre la gente.
—Mami, cómprame un helado.
—No. Te hace daño a la garganta.
La pequeña Mary se echó entonces a llorar. Y la madre, volviéndose hacia una señora que se encontraba a su lado, le dijo:
—¡Por todos los santos! ¿Ha visto usted que niña tan neurótica?

La familia tomó asiento en el restaurante para cenar. Llegó la camarera, tomó nota de lo que deseaban los adultos y luego se dirigió al muchacho de siete años.
—¿Qué vas a tomar? –le preguntó.
El muchacho miró con timidez en torno a la mesa y dijo:
—Me gustaría tomar un perrito caliente.
Antes de que la camarera tuviera tiempo de escribirlo, intervino la madre:
—¡Nada de perritos calientes! ¡Tráigale un filete con puré de patatas y zanahorias!
La camarera hizo como que no la había oído.
—¿Cómo quieres el perrito caliente; con *ketchup* o con mostaza? –le preguntó al muchacho.
—Con *ketchup*.
—Vuelvo en un minuto –dijo la camarera dirigiéndose a la cocina.
Cuando la camarera se retiró, hubo unos instantes de silencio producido por el asombro. Al fin, el muchacho miró a todos los presentes y exclamó:
—¿Qué os parece? ¡Piensa que soy real!

Este libro lo que hace es mirar en el fondo de los niños y jóvenes y ayudarnos a entender qué es lo que se esconde dentro de su mente. Al cabo de muchos años de experiencia docente, de enseñar a muchos estudiantes, de dialogar con muchos padres, de encontrarse con muchos «diagnósticos» o «pseudodiagnósticos», Beatriz Serrano se pregunta el porqué de estas situaciones, se hace preguntas y busca las respuestas. ¿Qué significa la «moda», porque parece una moda, el TDAH, del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad? ¿Cómo podemos responder adecuadamente a estas situaciones? Con «menos metilfedinato y más motivación», una propuesta en línea pedagógica del exitoso libro de Lou Marinoff *Más Platón y menos Prozac.* Lo que necesitan niños y adolescentes es diálogo, no un diagnóstico.

La niña de la playa, a la que se refiere Anthony de Mello, no es neurótica. Y el muchacho que cena con su familia y pide un perrito caliente necesita que piensen de él «que es real», no un conjunto de síntomas que necesitan medicación urgente. Por eso merece la pena leer este libro escrito sobre un tema muy actual, desde la inteligencia emocional, desde el conocimiento y desde el corazón. Beatriz Serrano, doctora en Educación con una magnífica tesis sobre inteligencia emocional, con años de experiencia personal en la educación y la resolución de casos complejos de conflicto infantil y juvenil nos presenta un libro de fácil lectura, lleno de sugerencias muy ricas y con excelentes conexiones con otras temáticas educativas. Me resulta muy fácil y una gran satisfacción, ya que he seguido muy de cerca el proceso vital y académico de la autora, recomendar y animar a la lectura de este libro, que ayuda a profesores y familias en el reto de educar a los niños y adolescentes del siglo XXI.

DOMINGO J. GALLEGO

PRIMERA PARTE

Introducción

El TDAH es un trastorno de comportamiento que con el tiempo acaba convirtiéndose en un problema de aprendizaje, impidiendo reaccionar de manera adecuada a las personas que lo padecen. Ni ellos, ni sus familiares tienen la culpa de ello. Este trastorno va generalizándose con el tiempo, derivando en una dificultad de adaptación familiar, y posteriormente en un problema socio-personal, que trae consigo graves consecuencias.

Tanto estos niños como sus familias sufren, optando en muchas ocasiones por la medicación como única solución.

En el caso de la hiperactividad, no me estoy refiriendo a esta como resultado de lesiones cerebrales, causadas durante la gestación o el parto.

No escribo sobre una patología, sino sobre las llamadas «disfunciones», es decir, comportamientos que no se ajustan «a lo que se espera o se considera como normal».

Hablamos de niños que antaño se calificaban como «culo-inquietos» (hoy TDAH) y de los que siempre están «en la luna de Valencia» o «a por uvas» (los TDA).

Este libro, no va dirigido a las familias que viven en primera persona este trastorno. El TDAH, como veremos a lo largo de este libro, tiene un componente genético. Es algo muy serio y, en ocasiones solo se mejora con medicación. Sin embargo, he comprobado que muchos niños medicados no padecían ese trastorno. Una línea muy estrecha divide al conjunto de niños que padecen TDAH, del conjunto de niños que no lo padecen.

Mis referencias serán en masculino, en algunas ocasiones, por comodidad, sin que por ello menosprecie, en ningún momento al género femenino. (A los escrupulosos del tema les diré que más de la mayoría de los supuestos TDAH, son varones).

Ocurre, que a lo largo de los diez últimos años, pero sobre todo a partir del 2010, los casos en las aulas de niños medicados por este trastorno es alarmante, y por experiencia puedo decir que aproximadamente el 90% de ellos no lo padecen.

Cada vez son más los alumnos diagnosticados con el famoso trastorno por déficit de atención (TDA) con o sin hiperactividad (TDAH). Un trastorno que una vez diagnosticado, de trata médicamente con metilfedinato.

El metilfedinato se ha convertido en un aliado de padres y profesores. Este intruso que va cambiando de nombre (Concerta, Rubifén, Mediquinet, etc.), y no sé muy bien si de alma también, ha entrado en los hogares de padres desorientados, cansados y confiados en que, como el «chirimiri», ha ido calando en sus rutinas y en su día a día, sin saber muy bien cuales van a ser las consecuencias a la larga de este gran aliado.

Los niños TDAH, aunque medicados, no dejan de ser un problema en el aula y en sus familias y lo más grave, un problema para ellos mismos.

No consiguen adaptarse, provocando en el mejor de los casos un descenso en su rendimiento y por consiguiente en su escaso nivel de autoestima. En el peor de los casos acaban convirtiéndose en psicópatas o delincuentes.

Pero, ¿estamos seguros que todos los niños diagnosticados con TDAH son niños hiperactivos con déficit de atención?

Vamos a ver…, sí parecen trastornados. Sí es cierto que no paran en clase y que hacen, muchas veces, la vida imposible a sus compañeros y profesores y también es cierto que no se centran en nada porque no atienden nada. Pero, ¿podemos estar seguros que ante un niño de conducta disruptiva, que no para en clase, que no atiende y que se muestra inconformista y hostil, hay que tratarle como un caso de TDAH? Pues no, no siempre estamos ante un TDAH, más el 90% de los casos, como he dicho antes, no lo son.

Debido a esto un porcentaje preocupante de estos alumnos que inician la Secundaria posiblemente no la termine o sencillamente se vea obligado a repetir algún curso de la misma.

Informes de las administraciones educativas y de entidades privadas alertan regularmente sobre el porcentaje de fracaso escolar, que en nuestro país es superior a la media europea. Estos informes intentan buscar soluciones desde la óptica de cómo el fracaso escolar está afectando al ámbito de la familia y de la sociedad en su conjunto. Mi experiencia me dice que es a la inversa. Es muy posible que sean la familia y la sociedad, las causantes del fracaso escolar.

De todas los elementos que se barajan como causantes del fracaso escolar, el que me preocupa es el TDAH y me preocupa porque es la única que con una fórmula magistral (metilfelinato) adormece el problema.

Recordarán queridos lectores que hace unos quince o veinte años,

no se hablaba de otra cosa en las escuelas de Primaria que de la dislexia. Recuerdo a los padres cuando me decían:

- Beatriz, lo que escribe mi hijo se lee mejor si lo enfrentas a un espejo que si miras al papel directamente.
- Beatriz, no sé qué hacer, le digo a mi hijo que escriba «trabajo» y escribe «*tarbajo*», si le dicto «clavo» escribe «*calvo*». Si le digo «alto» pone «*lato*».
- Beatriz, mi hijo no comprende lo que lee, lee mecánicamente, pero creo que no se entera.
- Beatriz, me dice la tutora de mi hijo que es mejor que repita. No sigue el ritmo de la clase, se pierde y se cuelga en la «luna de Valencia».

Daba igual que confundieran las letras, invirtieran las sílabas o escribiesen de derecha a izquierda. Todos eran disléxicos.

En aquella época, yo no tenía la experiencia docente que tengo ahora, pero sí intuía dos cosas:

- Trabajando la autoestima y la confianza, el rendimiento del alumno mejoraba mucho.
- Si yo me ponía nerviosa, algo debía notar el alumno porque inmediatamente se bloqueaba y si antes cometía algún error, a partir de entonces era imposible que dijese alguna palabra.

Ahora sí estoy en condiciones de denunciar la situación que están viviendo padres, profesores y sobre todo los alumnos.

Me gustaría conseguir que la comunidad educativa y aquí incluyo a los padres, los alumnos, el profesorado y, sobre todo, a aquellos gobernantes o personas con puestos de responsabilidad y decisión que tienen en su mano la posibilidad de iniciar un cambio, que tomen conciencia y se pongan «manos a la obra».

Pero antes de ponernos manos a la obra, es necesario saber por dónde empezar, y para empezar hay que decir que el cerebro de estos niños no está capacitado para aprender. Ese es el quid de la cuestión. Esto ocurre, entre otras cosas, porque nuestro cerebro no aprende siempre del mismo modo en las mismas circunstancias. El modo en cómo aprende nuestro cerebro depende de varios factores: inteligencia, personalidad… pero sobre todo motivación, es decir, del deseo que tengamos de aprender. Además, a medida que vamos

aprendiendo y ajustándonos en el desarrollo, vamos formando un estilo de aprendizaje que es distinto en cada persona, y como en la personalidad, este se puede clasificar en cuatro estilos básicos, con matices, como veremos más adelante.

Todos los alumnos deben ser igualmente atendidos, independientemente del estilo de aprendizaje que tengan, y los docentes tienen que estar capacitados para trabajar con esta diversidad de estilos.

Pienso que más que niños trastornados, desatentos e hiperactivos, hay unos padres desorientados, angustiados, mal aconsejados y confundidos, que empiezan a dudar de su capacidad para educar. Emerge así una generación de padres a los que se les denominan «padres panópticos».

Este término, ahora de moda, se utiliza para referirse a padres muy controladores que limitan el crecimiento personal de sus hijos. Esto desde luego es un problema, ya que para que nuestros hijos estén en condiciones de aprender, tenemos que ser los padres los primeros que debemos estar en condiciones de enseñar.

Así, en esta foto fija del actual panorama educativo, nos encontraríamos con:

- Unos profesores que no han sido instruidos para el tipo de docencia que se impone obligada por las nuevas tecnologías y que, por lo tanto, se encuentran desbordados por la situación.
- Un sistema educativo incapaz de iniciar el cambio porque no posee las herramientas que el nuevo milenio demanda para este contexto.
- Unos responsables políticos que no lo ven claro y que no están dispuestos a invertir en educación.
- Unos laboratorios que se frotan las manos con el montaje de las clínicas y los especialistas decididos a recetar sin mesura la droga del siglo.
- Y por último, los protagonistas de esta historia: unos alumnos que sufren porque están creciendo sin principios sólidos que les ayuden a vislumbrar un futuro prometedor.

Ante esta situación, ¿qué hacen los alumnos? Pues sencillamente denunciarlo. ¿De qué manera? Pues «abandonando el barco».

Espero poder arrojar luz desde distintos enfoques para paliar esta

situación, en la que como siempre, los que salen perjudicados son los que no tiene capacidad para elegir.

Yo apuesto por la toma de conciencia y por el cambio. Empecemos cambiando de medicación: metilfedinato por motivación.

Con este libro, espero poder esclarecer a las familias y a la comunidad educativa la diferencia que hay entre TDAH y Bondad de Ajuste.

Para empezar, hagamos un viaje a nuestro interior. Sé que muchas veces mirar hacia dentro nos resulta complicado. Nos obliga a asumir nuestras responsabilidades y tendemos a «echar balones fuera» diciendo:

- Es que el profesor de mi hijo es…
- Es que yo no tengo tiempo para…
- Es que mis padres están separados y yo…
- Es que nadie me hace caso…
- Es que yo solo no puedo con todo…
- Es que este mundo es un desastre…
- Es que…, es qué…

Pues bien, nada de «es ques». ¡A trabajar!

La mayor revolución de nuestra generación es el descubrimiento de que los seres humanos, mediante el cambio de las actitudes internas de sus mentes, pueden cambiar los aspectos externos de sus vidas.

(William James)

1. Una triste historia

Durante treinta años, como tutora de Primaria, he tenido la oportunidad de recibir a muchos padres en las tutorías del colegio. Encuentros que sirven para poner en común y sobre la mesa, el progreso del alumno en el centro.

Es muy común, que niños que en clase se comportan de un modo, en casa el comportamiento sea el contrario y viceversa. Entender el porqué de este cambio de conducta, ayuda a los padres y profesores a adoptar las mismas pautas para conseguir una única y óptima conducta del alumno, tanto en casa como en el colegio.

Sin embargo hay otros casos de niños, los que padecen TDAH, en los que la conducta se reproduce exactamente igual, tanto en casa como en el colegio.

Son este tipo de encuentros los que deben servir tanto a padres como a profesores, para diferenciar a aquellos niños que son TDAH de los que no lo son.

Quiero exponer algunos casos de niños, cuyos padres sufrieron la desinformación, la soledad y la incapacidad para entender a un hijo con un posible TDAH. Les pedí su testimonio con una doble intención, en primer lugar expresar por esta vía el camino que recorrieron hasta llegar donde están y, por otro, ayudar a otros padres a que puedan encontrarse en la misma situación.

P. S.

Tengo dos hijos que nacieron en el mismo año. El mayor P. S. cuya historia voy a compartir, tiene actualmente veintidós años. P. S. fue adoptado con veinte días.

En la primera infancia nada nos llamó mucho la atención. Es un niño que creció sin apenas problemas de salud, o con problemas leves como catarros y poco más.

En cuanto a las etapas de desarrollo infantil, solo nos llamó la atención que empezó a gatear y a andar también un poquito más tarde de lo normal.

Una de las primeras dificultades que observé y que posteriormente comprendí que estaba relacionado con el TDA fue que, en determinados momentos, jugando con él le preguntaba: «¿Cuánto es dos más dos?», y él no podía responder y me miraba

como si le estuviera pidiendo que respondiera una división compleja.

En otros momentos, él respondía de forma correcta.

Con posterioridad, se detectaron dificultades en el colegio. No acababa los ejercicios de clase, olvidaba apuntar en la agenda las tareas, perdía con mucha frecuencia objetos en el colegio. Según fue avanzando en los cursos, empezaron los problemas con las calificaciones.

Ha sido un niño muy cariñoso y nunca presentó hiperactividad. Siempre ha tenido muchos amigos que aceptaron sus dificultades en el aprendizaje, y que intentaban ayudarle. Es un niño con una gran habilidad comunicativa y imitativa, habilidad que fue desarrollando como mecanismo de defensa para evitar poner de manifiesto sus dificultades en la comprensión, negando u olvidando aquellas tareas en las que tenía dificultades o bien los profesores no le ayudaban.

En las notas en casi todas las asignaturas, venía la coletilla de «no trabaja lo suficiente».

Nosotros sabíamos que él trabajaba el mismo tiempo que su hermano, el cual lograba excelentes calificaciones.

En un primer momento los profesionales que consultamos achacaron la dificultad a la adopción y a las dificultades de tener un hermano pequeño muy habilidoso.

Es cuando decido llevar a mi hijo al Centro Psicopedagógico de Las Rozas. Aquí se le hizo una valoración y posteriormente una intervención de apoyo que fue decisiva para el niño y para a toda la familia: excelentes profesionales que abordaron tanto el TDA como los efectos probablemente psicológicos que el mismo había generado y aconsejaron un estudio en un centro especializado en TDA.

A partir de este momento, el centro especializado (CADE) confirma el diagnóstico a partir de una valoración muy completa de P. S. Y empieza una nueva y diferente etapa para P. S. y sus padres. Se trataba de aceptar, comprender y trabajar para apoyar a P. S. en las dificultades que el TDA y sus consecuencias generaban.

A partir de esta orientación, este equipo profesional también contacta con los educadores y/o psicólogos-pedagogos de los distintos centros educativos donde ha estudiado P. S. Aquí empezamos otra «cruzada». Por aquel entonces era muy difícil convencer a algunos profesores de que P. S. sufría una dificultad objetivable y que el apoyo y el trabajo conjunto del profesorado, los

padres y el resto de profesionales del equipo era fundamental para que P. S. pudiera seguir estudiando.

Desgraciadamente, muchos profesores nos devolvían una mirada de escepticismo dándonos a entender, que ese niño no tenía ningún problema; simplemente no trabajaba lo suficiente, y en algunos casos nos transmitían el mensaje de que el problema éramos los padres. Sin embargo, yo observaba que cuando se le miraba con confianza y el profesor/a le ayudaba todo iba mucho mejor.

En casa, afortunadamente, lo de trabajar no nos resultaba problema, y asumíamos con bastante optimismo y ganas de trabajar, las dificultades de P. S. Estábamos convencidos de que en el medio en el que nos encontrábamos, con el apoyo de los profesionales y los educadores, la progresión sería favorable.

El equipo que le llevaba propuso un tratamiento médico aparte del psicopedagógico, y P. S., no muy convencido (tuvo la opción de tomarlo o no tomarlo porque así lo planteó el neurólogo infantil y lo aceptamos los padres), decidió tomarlo: Concerta.

P. S. empezó a notar que le costaba menos mantenerse concentrado en clase. Sus amigos también lo notaban. A pesar de esto, su autoestima se resintió. El hecho de obtener un 5 sobre 10 cuando él tenía muy trabajado y estudiado un tema, y obtener un suspenso cuando el tema lo tenía estudiado, lo fue desmotivando progresivamente.

Todos los veranos tenía que hacer tareas y examinarse de entre dos y cuatro asignaturas en septiembre. Estudiando con él, yo me daba cuenta de su lentitud en la asociación y comprensión de algunas ideas, y también de la gran dificultad para describir aquellos conceptos que tenía claramente incorporados. Más tarde me explicaron que el trastorno del TDA se asocia también a una dislexia.

A pesar de todo esto y con gran esfuerzo, P. S. fue aprobando curso por curso.

Al acabar la ESO, el equipo de apoyo propuso cambiarle de colegio porque el colegio en el que estaba tenía un nivel de contenidos de los más altos de la Comunidad de Madrid, y entendían que eso era un problema añadido para nuestro hijo. Cambiamos a otro colegio y nos encontramos con una directora muy poco sensible a las dificultades y al trastorno del TDA. En este nuevo colegio fue donde sentimos que nos tacharon de padres problemáticos.

Hasta este momento tener dos hijos en el mismo colegio con evoluciones muy diferentes y la gran habilidad de la directora, que era una estupenda profesional de la educación, hicieron que no se considerara que los padres éramos el principal problema. Pero el nuevo colegio, en el que éramos unos desconocidos, facilitó esta primera valoración.

Finalmente, P. S. acabó el Bachillerato, y se propuso hacer la selectividad como todos sus amigos.

En casa había dos miradas diferentes. La mía que pensaba que era mejor que se apuntara a un ciclo formativo en vez de a las pruebas de acceso a la universidad, y la de su padre que estaba convencido de que debía hacerlo y podía hacerlo.

P. S. no tuvo opción, su padre no le dio alternativa, ni siquiera me escuchó a mí, y una vez más, P. S. volvió a fracasar en dos oportunidades. Esto abrió una nueva crisis y una depresión de P. S.

Esta nueva crisis fue abordada con el apoyo de toda la familia, tíos, primos... amigas y de otros profesionales de salud mental.

En la actualidad P. S. esta muy bien. Estudia un ciclo formativo de cocina después de haber trabajado dos meses en la cocina de un hotel con una muy buena valoración de su desempeño.

C. L.

C. L. nació el 28 de noviembre de 2002. Pesó 4,1 kg y midió 53 cm. Al mes de nacer le detectaron por casualidad una contractura muscular que le afectaba a las rodillas y a la cadera, esto me alarmó especialmente pues nos advirtieron que podía tener dificultades para caminar. Después de visitar un número interminable de consultas entramos en varios servicios de rehabilitación, aprendí a dar masajes específicos para estiramiento de rodilla (cada vez que se le cambia el pañal) y lo llevaba a natación (nadaba con cuatro meses). Por indicación médica montamos una especie de gimnasio en el salón con unas colchonetas de puzle, mantitas de juego, todo tipo de instrumentos infantiles para la estimulación del ejercicio, sonajeros, pelotas…

Para el mejor desarrollo psicomotor, debía estar tirado en el suelo (gimnasio) la mayor parte del tiempo en un espacio lo más grande y lo más abierto posible. Así lo hicimos.

En cuanto a la alimentación y los ciclos de sueño fue el niño que cualquier madre puede soñar. Comía de todo, el doble de cantidad

que le correspondía por edad y dormía según el ritmo que se le imponía. Se salía del gráfico. Súper-sano. Es muy cariñoso y se ríe mucho.

Comenzó la rehabilitación y el niño respondía extraordinariamente bien pero quedaba mucho trabajo por delante. Las fisioterapeutas estaban encantadas con él, trabajaba muy bien, se dejaba hacer de todo sin protestar, colaboraba. Todos elogiaban su afán de superación. Yo seguía con mis masajes, e incluso empecé a hacérselos dentro del agua porque la *fisio* se dio cuenta de que mejoraba mucho de ese modo. Llevaba muy buen desarrollo psicomotor pero eran visibles algunos defectos. Empezó a reptar, a gatear y a andar con once meses. Le dieron el alta y me dijeron que si observaba cualquier cosa acudiera a la consulta sin pedir cita. Andaba un poco patoso y se caía con frecuencia. Chichones por todas partes.

Cuando comenzó a andar se le veía venir, iba a ser movidito. Era complicado ir al parque con él. No tenía miedo, no había red, escalera o barra de bomberos de dos o tres metros que se le resistiese. No tenía problemas con el resto de niños de su edad. Trataba de no ir al parque; era un estrés. Los paseos también eran complicados, podía echar a correr en cualquier momento por delante de alguna salida de garaje. Me quedaba en la urbanización, donde controlo mejor los peligros, me costaba hablar con otras madres al tener que estar constantemente detrás de él. Llegaba el verano, los primeros años me los pasé corriendo por el filo de la piscina, mis vecinas me animaban a sacarme el carné de socorrista.

Solicité plaza en una guardería de la Comunidad de Madrid, me dijeron que el niño estaba bien tras un reconocimiento médico y que las plazas con atención de *fisio* y psicólogo eran para niños con algo grave. Le conté a la entrevistadora el historial y le dije que si en alguna guardería de la Comunidad podían hacer algo por él (masajes…), pues merecía una oportunidad. Me dijeron que no, pero que si quedaba alguna vacante sería para mi niño. Así fue, entró en una guardería a estrenar en Aravaca, digno de verse. Allí se adaptó fenomenal, comía, jugaba sin problemas. Dos veces en semana tenía una hora con una psicóloga de la Comunidad. Le enseñaban muchas cosas, ampliaba su vocabulario, colores, formas, vocales… Está feliz. Comía sólido y solo, sin ningún problema sorprendiendo a las educadoras. El único fallo es que un día después de recoger a mi hija del cole, al dirigirme a la guardería, ya

llegando me lo encontré andando solo por la carretera, con los coches parados con caras de asombro. Se había escapado, abriendo, supongo, la puerta él solito. Estaba entrenado en la manipulación constante de objetos. Pudo hacerlo. Afortunadamente tiene un ángel de la guarda muy grande y se emplea a fondo.

Cuando empezó el cole, era demasiado para él estar en una clase tan estricta y salía a las 4 dando patadas al aire, tirando arena…

Yo disfrutaba realizando tareas escolares con él, le enseñé a leer, se le daba muy bien, le gustaba y se entusiasmaba con la lectura, tenía buena comprensión lectora a mi parecer. Me llenó de satisfacción. Le empecé a enseñar y le hablaba en inglés. Le gustaba.

Le costaba mucho escribir y colorear, no le gustaba nada.

Los primeros deberes fueron realmente difíciles. Era imposible centrar la atención. Me desesperaba, volvía a intentarlo sin presionarlo demasiado intentando que pareciera un juego. Cada día. Horas y horas. Aunque tengo que reconocer que me encanta trabajar con mis hijos. En verano hacemos algo más *light,* leemos en inglés.

Antes de nada quiero entonar el *mea culpa,* sé que he hecho cosas mal que he cometido errores y los seguiré cometiendo seguramente, pero trato de aprender y de hacerlo lo mejor que puedo (ensayo-error). A veces no sabes cómo acertar.

Era muy alto y fuerte casi el doble que un niño de su edad. Y empezaron los primeros conflictos (3-4 años). Una tarde delante del tobogán se le adelantó uno, no le dejaba pasar y le empujó: se cayó de culo en el acto, el niño acudió a la madre y esta le dio un paraguas que le clavaba en la tripa a mi hijo según iba deslizándose por el tobogán. Debí darle un azote antes de que saliera el paraguas. Otros días otros roces, era muy movido y brusco en sus movimientos, al tropezar incordiaba a los demás. Lo entiendo pero no podía hacer mucho, estar encima constantemente. Le invitaban a algún cumpleaños pero cuando el personal se daba cuenta de las características del individuo no lo volvían a hacer, es un niño incómodo. Esto no me gusta pero me parece un mal menor, he luchado tanto para que ande…

En la piscina pasaba lo mismo (6-7 años), empezaba a jugar con las pistolas de agua y eso no había quien lo parara; era una espiral. A veces escondía las pistolas a pesar que mi amiga Mar me lo recriminaba, porque dice que son niños. Es verdad, pero no sabía o

no podía parar el juego, terminaba molestando a alguien y yo soy especialmente respetuosa con el prójimo. Algunas niñas han llegado a bajar a la piscina con las gafas de bucear puestas para que no les disparase en el ojo. Su juego favorito es correr por el filo de la piscina, incluso tiró a un vecino al suelo al desequilibrarlo. Le castigué subiendo a casa y me dijo que no lo entendía que no era él, sino su «*celebro*» que se vuelve loco. Se cambió el bañador y se puso a leer tumbado en el sofá cerca de una hora.

No acabaría de contar episodios cómicos, pero lo paso mal, me hieren el alma. Uno de ellos me ha hecho pensar. Después de varios años acudiendo a fiestas de su amiga M. 1, fue eliminado de la lista de invitados de forma evidente. Desde fuera, según como se mire, se puede ver un niño con poca vergüenza y unos padres que no saben educar. El día del cumpleaños, todos los vecinos acudieron al evento, menos mal que C. L. no parece estar muy afectado y sigue jugando solo en la piscina. En 10 minutos vuelve su mejor amigo, S. 1 le había dado el regalo a la cumpleañera y volvía a la piscina para jugar con C. L.

Siguiente verano 11 de septiembre, C. L. y S. 1 son eliminados de la lista de invitados, uno por bólido y el otro por amigo del bólido. Les veo vistiéndose y les pregunto a dónde van. Me dicen que iban a felicitar a M. 1, que luego volvían. Lo han solucionado ellos solitos. Es una buena lección. Siempre he pensado que el universo está en permanente equilibrio. A las pocas semanas una canguro de la urbanización acude a cuidar a la famosa M. 1 y sus hermanos, tardó 24 horas en dejar el trabajo, es difícil manejar a los menores, darles de comer… A lo mejor M. 1 y compañía, no son tan ejemplares, a lo mejor yo no lo estoy haciendo tan mal con C. L.

Esto me hace estar siempre a la defensiva y dificulta las relaciones. Vivo sin vivir en mí. También me hace ser muy dura con él. Con el tiempo me doy cuenta de que recriminarle de modo constante o en público no sirve más que para empeorar la situación, se bloquea y desobedece más, reacciona mal. Paso a corregirle menos en público a pesar de lo que puedan pensar los padres ejemplares de niños ejemplares. Cada noche cuando le acuesto me tumbo a su lado y tenemos una charlita en la que repasamos las normas para comportarse en la sociedad. Lo que está bien y lo que está mal. Me cuenta todas las jugadas del fútbol y lo que ha hecho en el patio. A veces hacemos relajación.

La mejor conducta siempre en espacios abiertos.

En el momento más crítico le planteo dos posibilidades. Le digo que no es un castigo sino una solución a los conflictos que nos encontramos. Si no es capaz de comportarse dentro de la normalidad yo me voy a dedicar a él por entero, podemos, solos tú y yo, aislados del resto, montar en bici, pasear por la playa, leer libros… sin nadie más. Le digo que no me importa, porque le quiero y quiero lo mejor para él. Si se comporta dentro de la normalidad podemos ser muy felices todos y hacer más cosas (se las explico). De vez en cuando se lo recuerdo en alguna charlita. Quiero pensar que lo va entendiendo, va mejorando su comportamiento un poquito.

Cuando tenía cuatro años fuimos a pasar el verano a Estados Unidos, allí íbamos cada fin de semana a parques naturales donde nos aficionamos al *hiking*. Es una maravilla poder pasear por un recorrido sin peligros para el niño en contacto con animales y plantas sin tener que estar pendiente de que no se pierda, que no pise a nadie, donde se mueve a su libre albedrío interesándose por lo que le rodea. Hablamos con otros montañeros que nos cruzamos sobre lo que habían encontrado en el camino. Me relajo al verlo comportarse así y disfrutamos todos.

A la vuelta, se empeña en aprender a patinar y a montar en bici. Lo consigue con esfuerzo. Fue toda una aventura.

Le gusta el fútbol, consigo que entre en las Escuelas de Integración del Real Madrid. Es lo mejor para la coordinación de rodillas. Los comienzos fueron difíciles, no se orientaba en el campo. Hoy lo he visto y ha avanzado mucho. Me parece increíble. Qué trabajo el de esos entrenadores. Me cuenta que uno de los niños de los que manda en el fútbol del cole le ha dicho «¿Tú sabes que eres un paquete?», y él le ha respondido: «Sí, lo sé, soy un paquete, pero te he quitado la pelota».

Otro hito que mejoró mucho su conducta fue el descubrimiento del ajedrez en el colegio (aunque últimamente practica menos), le entusiasmó, le pedía a su padre que jugara con él y le enseñara jugadas y *truquis*. Empezó a ganar algunas partidas en clase, se hizo buenos amigos, su autoestima aumentó considerablemente y se relacionó más y mejor. En cualquier caso, aunque perdiera, no se enfadaba.

También funciona pasear por la playa, andamos por las calitas hasta llegar al Nereo, antiguos astilleros con una playita de mar abierto donde entran las olas con más fuerza y podemos chorrear las olas con las tablas. Vamos hablando por la orilla y disfrutando

del paisaje. Es muy relajante y le encanta.

Observo que cuando no están presentes personas que le censuran o menos tolerantes, con determinados comportamientos que otras, se porta mejor. Si percibe malas vibraciones o tensión es una locura va de mal en peor. He leído algo en la red de padres sobre TDHA, algunos apuntan a la necesidad de no acudir a eventos como bodas, bautizos, etc. Me da que pensar. Creo que estoy de acuerdo.

Se porta mejor cuando yo estoy cómoda, con mis primos y hermanos por ejemplo en alguna reunión familiar hace dos años celebrando santa Ana. Somos diez en total con nuestros respectivos hijos y hemos crecido juntos. Al ser tan numerosos siempre hay alguno más movido pero lo hemos sorteado con naturalidad. Sé que nada que haga C. L. les va a molestar en exceso y no me inquieto, por lo que C. L. se comporta con normalidad aunque siempre en su línea.

En los peores momentos solo quedamos con Eduardo y Lola, amigos desde los doce también procedentes, como nosotros, de familias numerosas, muy comprensivos, no se alteran por nada. Muchas vivencias en común. Tienen dos niñas y se llevan fenomenalmente con los nuestros. Disfrutamos con ellos, siempre organizando excursiones, salimos a cenar, a comer en la playa. Siempre están ahí. Como estamos cómodos no hay conflicto aunque sí mucho movimiento.

El primer verano con C. L., mi vecina Luisa, la radióloga que me hizo las ecos en los embarazos así como las pruebas de C. L. al mes de nacer, me dijo cuando llegó a Málaga que el agua de la playa estaba muy fría y que eso no era bueno para la cosa muscular. Me dio las llaves de su casa, pues se iba a Jaén de vacaciones, su piscina por la orientación y los muros que la rodean está especialmente caliente todo el día y eso era lo mejor para el niño. Le pusimos un flotador para bebés y allí se pasó todo el verano haciendo la bicicleta. Seguimos yendo cada verano, es muy confortable pues el jardín está muy bien acomodado y podemos leer, jugar al baloncesto y nadar sin molestar a nadie. C. L. disfruta mucho y nosotros nos podemos relajar.

Seguimos trabajando con C. L. intentando ayudarle, aunque a veces pienso que en el intento más que ayudarle puedo hasta perjudicarle.

A día de hoy tiene muchos amigos en todas partes, en el colegio, la urbanización, el fútbol y tiene facilidad para relacionarse, se

siente seguro y feliz. Empieza a ser un poco contestoncillo pero muy cariñoso. Es mucho más ordenado que antes y tiene mayor disposición a hacer los deberes él solo. Aunque sigue corriendo por el filo de la piscina. En lo académico estamos atentos a su evolución.

A. M.

Mi hijo A. M. tiene seis años y está diagnosticado con déficit de atención e hiperactividad.

Desde que nació, A. M. ha sido un niño muy inquieto, al año comenzó a hablar y demostró tener una imaginación enorme.

De bebé dormía muy mal, le costaba conciliar el sueño, muchas veces teníamos que estar cogiéndole la mano hasta que se relajaba y se quedaba dormido. A lo largo de la noche siempre se despertaba muchas veces. Esto nos desesperaba bastante ya que por el día los dos trabajábamos y no podíamos descansar. Se lo comunicábamos al pediatra y nos decía que le dejáramos llorar o que le diéramos un antiestamínico para dormir. Estábamos tan cansados que decidimos dárselo pero sabíamos que esa no era la solución, así que duró un par de semanas y lo dejamos. Ahora con seis años ya duerme toda la noche aunque de vez en cuando tiene alguna pesadilla, creo que lo normal para su edad.

Tomó leche materna hasta los cuatro meses, combinada con biberón. Mamaba tranquilo pero comía cada hora y media o dos horas. Ahora come bastante bien aunque no mucha cantidad.

Su desarrollo se produjo con normalidad, comenzó a gatear a los once meses, un gateo normal, se ponía de pie en los sitios donde encontraba apoyo para levantarse, como en la cuna, en las mesas bajas… anduvo a los quince, y comenzó a hablar con un año y con una pronunciación muy buena desde el principio.

A. M. es un niño de carácter serio y tímido excepto en casa y con los familiares cercanos con los que se muestra más distendido. Solo cuando coge confianza actúa con naturalidad. Si tuviera que destacar algo, es que es muy sensible. Cuando digo esto es porque sus sentimientos a veces son extremos. Las cosas le afectan mucho, tanto las buenas como las malas.

Siempre le han encantado los cuentos y las historias y pone mucha atención en ellos, desarrollando una gran memoria e imaginación. Por otro lado, ha sido inquieto y muy juguetón. Desde

los dos años jugaba con los animales de juguete y se entretenía muchísimo haciendo filas o agrupándoles de alguna manera. A lo largo del tiempo de juego siempre ha demandado nuestra atención, queriendo dirigir el juego.

Con un año fue a una escuela infantil de la que le tuvimos que sacar a los cuatro meses porque estaba siempre malo del estómago. No se llegó a adaptar en esta escuela porque faltaba mucho y el tiempo que estaba no estaba bien. Lloraba mucho. Muchas veces he pensado que el estrés de quedarse en la guardería lo somatizaba en el estómago. Así que durante el resto de ese año se quedó con mi suegra y mi hermana.

Ya con dos años fue a una escuela infantil muy familiar y tranquila donde él estaba encantado. Se quedaba contento y quería mucho a sus profesoras. Con tres años recién cumplidos entró en el colegio. Por las tardes siempre ha estado conmigo, hemos ido al parque con un grupo de amigos. En el parque no se ha relacionado demasiado con los niños, siempre le ha costado tomar la iniciativa y es ahora con seis años y medio cuando empieza a jugar con niños que no conoce.

Cuando tenía dos años nació su hermana. Ahora tienen una relación buena aunque se pelean bastante. Según se van haciendo mayores juegan más juntos y se lo pasan mejor. A. M. ha tenido celos desde el principio, llamando la atención constantemente, y a veces mostrando cierta agresividad hacia su hermana, sobre todo verbal, pero también pegando y además esto se ha incrementado al tener que estar nosotros pendientes de un problema de salud de nuestra hija. Con el resto de la familia: tíos, primos, abuelos… su relación es estupenda excepto con una prima de su misma edad, con la que tiene mucha rivalidad y se pelea contantemente.

Desde que empezó el colegio, A. M. me decía que lo que más le gustaba era el patio, la hora de juego (cosa que me parecía normal al ser un niño de tres años). Durante las horas de clase, se despistaba en la asamblea, no respetaba el turno de palabra y en los trabajitos no ponía demasiada atención, porque creo que no le encontraba ningún tipo de motivación a lo que hacía. En tercero de Infantil tuvo un curso espantoso. El niño no estaba nada motivado, no quería trabajar y adoptó el rol de gracioso y gamberro de la clase… Pasó un curso muy malo. Empezaron con la escritura y la lectura y a él le costó mucho arrancar, creo que todavía no había llegado su momento. Él decía que el cole era un rollo y que no que

no quería trabajar «porque siempre lo hacía mal». Con los compañeros de clase se relacionaba muy bien, había un grupo con los que se compinchaba para hacer el gamberro y le encantaba contar lo que había hecho. Siempre al salir del cole me contaba mil historias del patio, pero nunca de clase.

Con seis años le diagnosticaron el déficit de atención con hiperactividad y nuestra reacción fue de sorpresa. ¡Nunca lo hubiéramos pensado! No nos sorprendió tanto el déficit de atención como la hiperactividad. Ha sido diagnosticado por tres psicólogas diferentes, pero no hemos ido al neurólogo para que nos lo confirme. Sabemos que ellos medican y tanto mi marido como yo estamos de acuerdo en no medicar a A. M.; así que le estamos llevando a terapia dos horas por semana y todo está yendo fenomenal. Ahora A. M. está muy motivado, como nunca, y mucho más tranquilo. Por fin va al colegio contento. La profesora está totalmente volcada con él, ayudándole, motivándole, respetando sus necesidades y sus ritmos y ha pactado con él una serie de señas para entenderse entre ellos sin que los demás se den cuenta. En casa estamos tranquilos, trabajando con él las cosas que necesita y ayudándole a seguir con su esfuerzo y motivación, pero con cuidado de no excedernos y sobreprotegerle. Queremos fomentar una buena autonomía ya que sí observamos en él mucha dependencia de nosotros.

Nos preocupa que el ritmo del colegio sea demasiado duro y rápido para él y esto pueda provocar su abandono. De todas maneras estamos atentos y hablamos con él mucho.

Realmente estamos agradecidos a las profesoras que están ayudando a mi hijo a salir adelante contento y disfrutando en el colegio y la psicóloga por sus pautas y truquillos para centrarse y mantener la atención. Y a él, que está haciendo cada día un esfuerzo y eso se lo valoramos muchísimo. Nosotros, los padres, tenemos que tener mucha paciencia, tiene días en los que está muy nervioso y esto es realmente agotador, pero él empieza a ser consciente y nos dice «mamá necesito desfogarme», así que cogemos la bici, el balón o el patinete y a la calle a jugar y a correr.

Es importantísimo que todo el profesorado sea capaz de entender las necesidades de los alumnos, sean cual sean y los respeten como tales. De esta manera los niños con TDAH no serán incomprendidos como lo son muchísimas veces, en el colegio y en la sociedad.

En cuanto a la medicación, no tengo una opinión clara de sobre

lo que es mejor. Creo que cada niño es un mundo. En mi caso, hemos decidido que para mi hijo es mejor no medicarle y que él vaya modificando su conducta gracias a la ayuda de la profesora y de sus padres en casa. Para ello la profesora debe estar cualificada para ayudar y guiar a este tipo de niños. Esto no quita que a veces nos entren las dudas de si estamos haciendo lo correcto.

Hay momentos en los que dudamos. Cuando vemos que no consigue alcanzar lo que se propone o no sabe gestionar ciertas situaciones que le ponen nervioso y acaba «portándose mal». Es en esos momentos en los que piensas que con la medicación estas situaciones se las puedes evitar. Al final siempre es un «incomprendido» por los demás.

Sin embargo pensamos que trabajar su autoestima es primordial, muchísimo más importante que la medicación. Lo más importante.

Después de estos siete años, puedo decir que, en ocasiones, tener TDAH no es ninguna tragedia como muchas veces hemos oído. Con mucha paciencia, unas buenas pautas y mucho respeto y amor, los niños y los padres pueden afrontarlo sin problemas. Nosotros seguimos adelante felices y muy contentos de la familia maravillosa que tenemos.

B. V.

B. V. es una niña de quince años de edad. La segunda de tres hermanos, la mayor, B. 4, tiene dos años más, y el pequeño, B. 5, un año menos que ella. B. 4 es una niña muy trabajadora y ordenada, sus notas son de una media de bien y rara vez ha tenido algún suspenso. B. 5 tiene notas muy buenas, una gran capacidad y muchísimas ganas de aprender.

Desde bebé, B. V. siempre comió y durmió poco y mal. No era llorona, pero sí reclamó mucha atención. Nos costó mucho quitarle el pañal; y hasta los tres años de edad únicamente pronunciaba monosílabos.

Sus primeras rabietas comenzaron con los malos resultados académicos, ya que su hermano, al haber poca diferencia entre ambos y el ser más espabilado que ella, hacía que fueran más notorias sus dificultades. Siempre estallaba en casa, contra su hermano o con la cuidadora de casa; y siempre cuando su padre o yo no estábamos presentes.

En primero de Primaria, ya sus dificultades se hicieron más

notorias, al comprobar que confundía consonantes y vocales, tenía problemas de lectoescritura y escritura comprensiva. Leía muy mal y era incapaz de hacer un dictado. Pensamos que hay antecedentes familiares por parte de un abuelo paterno con dislexia y un primo materno, bastantes dificultades pero que nunca fue tratado.

La relación con sus compañeros ha sido buena, nunca ha faltado el respeto en clase, ni a los profesores y ni los compañeros. Tiene muchos amigos.

En casa trabajaba yo con ella, porque si la dejaba sola no hacía nada, se dispersaba con mucha facilidad. Le tenía que revisar el trabajo y en clase, la profesora controlaba su agenda, pues si no dejaba los deberes sin apuntar. La relación con sus compañeros era buena. Aunque en algunos momentos se sentía frustrada, porque nunca alcanzaba los objetivos.

Ha sido desordenada y continúa siéndolo, con sus cosas personales y su habitación, sin embargo, sus cuadernos y trabajos están muy limpios. Se expresa mal, y cuando cuenta algo, hacemos que no la entendemos y la obligamos a que lo haga mejor.

Intenta en ocasiones llamar la atención exagerando la carcajada, pero creo que ahora es debido a la adolescencia. De pequeñina siempre se la ha visto muy sonriente y feliz. Le encantaba jugar a ser mamá, tenía muchísimos muñecos bebés. Nunca le ha gustado ver la televisión, ni el cine.

Suele ser obediente. Cuando sale es puntual, y si le ponemos una hora de vuelta la cumple. Además al ser miedosa, si ocurre algo fuera de lo normal lo cuenta, y hasta ahora no hemos tenido problemas de rebeldía. No le gusta ser amiga de cualquiera, es muy observadora, y si cree que son problemáticos, no se mezcla con ellos.

Le invitan a cumpleaños, y como le encanta la música y bailar, suele ser la salsa de la fiesta.

Disfruta muchísimo cuidando a niños pequeños y jugando con ellos, es ingeniosa y se le ocurren muchos juegos para hacer con ellos. Le gusta además poner música muy alta y bailar, además tiene buen ritmo, lo hace muy bien.

Cuando está con la familia (tíos, primos, abuelos) se encuentra muy a gusto. Nosotros siempre decimos que es la favorita de los tíos. La consideran lista, alegre, divertida y cariñosa.

Los profesores, en general, están contentos con ella, porque es una niña que no molesta, y dados sus problemas, ella intenta

colaborar en lo que puede. No suele tener faltas de deberes.

Este año, que ha repetido curso, estábamos un poco asustados, pero se ha adaptado muy bien y enseguida se ha relacionado con todos. Pero los resultados académicos siguen siendo muy malos.

Siempre hemos sido muy conscientes de su problema, y a ella no le hemos ocultado nada y hemos intentado que lo viera con naturalidad. La que vio el problema y busco la solución fui yo. Lo comenté con su pediatra, y esta nos recomendó un logopeda para hacerle un seguimiento, además de un centro donde estuvo un día completo, haciendo fichas, jugando y contestando preguntas; y nosotros tuvimos una entrevista y rellenamos unos cuestionarios. El diagnóstico que nos dieron no fue satisfactorio, ya que no nos aclararon el problema real que tenía la niña. Y el centro de logopedia, tampoco consiguió avances.

Pasados dos años, nos recomendaron una psicopedagoga. Esta persona sí nos dio un diagnóstico: dislexia y TDA. Además trabajó con ella muy bien, ya que consiguió grandes avances. Ella nos enseñó a trabajar con ella en casa, cómo hacer deberes y estudiar.

Estuvo trabajando con ella hasta terminar el primer curso de Secundaria. El trabajo para la niña era duro, terminaba muy cansada cuando salía de la sesión, además tenía que emplear más horas en el estudio en casa. Fue muy duro, yo era la que trabajaba en casa, y tenía que tener muchísima paciencia, aunque en muchas ocasiones la perdía.

El avance de B. V. ha sido asombroso, ya que a los problemas de aprendizaje se sumaron otros: enuresis hasta los 11 años, rabietas, falta de respeto hacia la persona que le cuidaba en casa cuando no estábamos los padres presentes, pegaba muchísimo a su hermano pequeño y comenzaron además problemas de sobrepeso que tuvieron que ser tratados por un endocrino.

Durante estos años pasamos momentos muy angustiosos, primero para encontrar un diagnóstico, después hubo que pensar si lo que hacíamos era lo correcto e intentar, sobre todo, que ella siguiera trabajando y no se desanimara y mantuviera su autoestima, además de superar los problemas que todo ello conllevaba.

Cada vez que suspendía ambas nos sentíamos frustradas, pues habíamos trabajado mucho y el resultado no se correspondía.

En quinto de Primaria la psicopedagoga me recomendó que la llevara al neurólogo, que chicos que ella trataba, se medicaban y habían mejorado bastante. La llevamos, le hicieron pruebas y

comenzamos con la medicación (Estrattera, Concerta, Rubifen y Medikinet) hasta recién cumplidos los quince años.

No obstante, me siento muy orgullosa de que haya ido superando estos problemas y que se haya marcado como objetivo ayudar a niños con problemas de aprendizaje. Creo que gracias a su experiencia, si lo consigue, podría ser una buena profesional, ya que ella ha sufrido muchísimo y podrá comprenderlos perfectamente.

L. M.

Después de nacer mi hijo mayor, quería tener otro hijo para que no se sintiera tan solo como yo me había sentido, ya que fui hija única. Cuando nació L. M., diciembre de 2002, su hermano tenía tres años y medio.

Tenía amenaza de aborto, por lo que hube de guardar reposo hasta el tercer mes de embarazo. El parto fue programado con epidural.

A los 2 meses hubo que ingresarla por una infección de orina. Tuvo cólicos de lactante hasta el tercer mes y dormía poco durante el día.

Trabajo solo por la mañana, y por las tardes estoy con los niños.

Entró en la guardería a los 4 meses, hasta los 2 años y 9 meses, septiembre de 2005, que empezó el colegio. La directora de la guardería nos comentó que era posible que tuviera déficit de atención. Nosotros en ese momento no le dimos importancia, al creer que era una opinión muy precipitada.

No recuerdo cuando empezó a hablar, pero sí que fue más tarde que su hermano.

L. M. es más tranquila que su hermano. Es una maravilla que se pueda sentar a ver una película, pero se entretiene poco jugando sola. Necesita mucho más la presencia de un adulto. Necesita acaparar mi atención y muestra muchos celos de su hermano, lo que supone que tenga más rabietas que su hermano. Desde el principio, su psicomotricidad fina fue mejor que la de su hermano.

La recuerdo como una niña alegre, activa, audaz, despierta y queriendo hacer muchas cosas, sobre todo en el parque, no tenía miedo a nada, quería montarse en todo. Aunque, desde un primer momento no intentaba relacionarse con los demás niños.

Nos intranquilizaba que al repetirle palabras, daba la impresión de que no las captaba. Le costaba mucho repetir las sílabas, y

continuamente cambiaba las sílabas o las letras (por ejemplo «*parajito*» en vez de «parajito»). Nos planteamos la posibilidad de que no oyera bien, por lo que acudimos al otorrino para hacer una audiometría. Los resultados de la prueba fueron normales, por lo que supuse que podía ser que oyera bien, pero que había algo en el proceso de su audición que no era correcto, por lo que volvimos a llevarla a otro otorrino, y nos planteó la posibilidad de hacerle la prueba de los potenciales evocados, que también tiene resultado correcto.

L. M. comenzó el colegio, y le costó más adaptarse que a su hermano, tanto en los horarios como en la disciplina. Su profesora de 1º de Infantil es J. H. y siempre que íbamos a una reunión nos contaba que todo transcurría con la máxima normalidad, nosotros le hablábamos de nuestra inquietud respecto a sus avances, y ella seguía insistiendo en que todo era normal.

En aquella época cambió su actitud, se volvió triste, miedosa y nerviosa. Durante todo Infantil, y en los primeros años de Primaria, en el patio solía estar sola, sin relacionarse con los demás niños.

En segundo de Infantil su profesora es A. T., desde el principio nos comentaba que no terminaba los trabajos, que estaba muy distraída y que había que forzarle a terminar sus tareas. Le hablamos de la dificultad que tenía para reproducir las palabras cambiando los sonidos, y fue cuando decidimos llevarla al logopeda. Desde el principio, la logopeda nos dijo que el principal problema que tenía con L. M. era centrar su atención. Con ella trabajamos palabras, silabas, etc. Acudió a la logopeda durante año y medio. Alguna vez la logopeda nos comentó que L. M. era muy manipuladora.

En tercero de Infantil, vuelve con J. H. Más de lo mismo, o peor.

En los dos primeros cursos de Primaria tiene a C. G. La situación iba a peor, ni aprendía ni sabía. Aunque C. G. se preocupaba mucho de L. M. no avanzamos nada. La situación era desesperante. En lo social estaba encerrada con su única amiga, A. M., no se relaciona con nadie más.

Empezamos a llevarla a montar en poni, y parecía gustarle mucho, pero aun encima del caballo, estaba distraída, ajena a todo y a todos. Para ella, los ponis son como peluches grandes, no es consciente de donde está. Aunque le gusta mucho, es miedosa y distraída.

A final de segundo curso, decidimos llevarla al médico para que

la evaluase, le diagnosticaron trastorno de déficit de atención y la medicaron. Comenzó a cambiar su actitud y su comportamiento. Se vieron los primeros resultados, pero muy lentamente.

A partir de tercer curso de Primaria, L. M. se sintió integrada en su clase, tiene mayor confianza en sí misma y parece que ha perdido el miedo a ser juzgada negativamente.

Fuera del colegio, comenzó a hacer deporte sábados y domingos, natación y tenis, además del poni. Está más contenta y se empieza a relacionar algo más.

Con su hermano la situación sigue igual, con continuos conflictos y discusiones.

Este verano en los dos campamentos de dormir, a los que ha ido, ha estado muy contenta, y parece que más integrada.

Creo que un buen profesional es fundamental para este tipo de situaciones. Mi hija tenía otro ritmo de aprendizaje y no supieron verlo.

Un buen profesor debe darse cuenta del tipo de alumnos que hay en su clase, que todos son distintos, y su misión es integrarlos, para desarrollar su potencial al máximo, tanto personal como académico, y poder obtener los mejores resultados en ambos aspectos. Es posible que esto sea muy utópico, pero debería ser la misión de un buen profesor.

Si cuando estaba en Infantil en vez de apartarla, la hubiesen integrado, se habría evitado el problema de autoestima que se le generó. Este fue minando su confianza hasta que se convirtió en alguien incapaz de afrontar tanto los estudios como sus relaciones sociales.

El hecho de encontrarse en tercero de Primaria con una profesora comprometida con su profesión, que trata a estos niños, dándoles un trato individual según sus necesidades, que les integra en el grupo y afianza día a día su autoestima y confianza, cambió las cosas. A partir de entonces L. M. se convirtió en una persona con la autoestima y la confianza necesarias para afrontar, no solo sus problemas académicos, sino también los personales. En este curso eliminamos la medicación y desde entonces no ha vuelto a tomarla.

Pero, por desgracia, no es así en todos los casos. Plantearse dar la medicación es para aquellos niños en los que sino se medican, están en ese momento fuera del grupo de clase, y más adelante, fuera de la sociedad.

Es una pena que, con todo lo que están evolucionando y

cambiando las profesiones y los métodos de trabajo en todos los sectores, la educación y sus métodos de aprendizaje sean todavía tan arcaicos.

M.M

M. M. tiene doce años. Desde los cinco años y medio está diagnosticado de TDAH. Es el segundo de cuatro hermanos. Actualmente ha finalizando primero de la ESO.

Nació en la semana 38 de gestación. Su venida al mundo fue muy precipitada, ¡quizá ya era una señal! Desde el inicio de las contracciones hasta su nacimiento no pasó más de una hora.

Antes de que empezara a andar le llamábamos «la falsa moneda» porque siempre estaba de mano en mano. No lloraba, pero siempre estaba con un soniquete continuo que señalaba que parecía no estar tranquilo.

Comenzó a andar con catorce meses y ya no paró. Recuerdo que antes de que él naciera, yo iba de la mano con mi hijo mayor y veía a algunos niños que les llevaban sujetos con unos arneses. Me parecía un espanto. ¡Parecían perritos! Mi opinión sobre dichos arneses cambió, fueron una salvación para M. M. porque le evitó muchos accidentes.

A medida que se iba haciendo mayor, los episodios de «estar accidentado» iban añadidos a una gran impulsividad, con mayores consecuencias, así que empecé a darme cuenta de que las actitudes normales de cualquier niño, en mi hijo se duplicaban.

En cuanto al sueño, le costaba mucho quedarse dormido, de hecho necesitaba unos movimientos, no precisamente delicados, pero eran los que le ayudaban a coger el sueño. Una vez que se quedaba dormido, no solía despertarse durante la noche. A día de hoy le sigue costando mucho quedarse dormido y necesita pocas horas de sueño. Es significativo que cuando se despierta parece que se ha peleado durante toda la noche con alguien porque la ropa de la cama por la mañana amanece excesivamente revuelta. ¡¡No para ni durmiendo!!

En lo que se refiere a la comida, tomó leche materna hasta los ocho meses y siempre ha comido muy bien. De hecho a veces cuando está más nervioso hay que controlarle tanto por la cantidad (no se sacia), como en la forma de comer (compulsivamente).

Escuela infantil: empezó con dos años y solo iba un ratito por las

mañanas. Su profesora le describía como un niño muy cariñoso, alegre, juguetón e inquieto. Su paso por esta etapa, le dejó huella porque se le cayó encima una estantería y le tuvieron que dar seis puntos en la cara.

1º de Infantil. En el colegio entró sin llegar a cumplir todavía los tres años (nació en noviembre) con B. B. que, curiosamente, fue también su primer año como profesora. ¡Se adoraban! B. B. me decía que no paraba en clase y que continuamente se levantaba de su sitio para darle besos. Yo entendía que aunque no estaba bien que se levantara, me excusaba pensando que era de los pequeños en la clase y que era para darle besos. Este comportamiento, estaba claro que era para llamar su atención. M. M. nunca fue un niño agresivo, todo lo contrario, su forma de actuar respecto a los demás (conociera o no conociera a las personas) era y sigue siendo extremadamente cariñosa.

2º de Infantil. Su profesora no fue tan mamá ni permisiva como B. B. y fue horroroso porque siempre estaba castigado. Lo peor es que la comunicación con su tutora no era muy buena. Por aquel entonces M. M. no estaba todavía diagnosticado, y ni el niño ni yo, entendíamos que fuese positivo tenerle siempre castigado. A pesar de todo M. M. no iba descontento al cole. De lo que estábamos seguros es que si esta situación se hubiera dado el primer año y M. M. no hubiera tenido un hermano mayor que nos sirvió de referencia para saber cómo funcionaba el colegio, no hubiera continuado.

3º de Infantil. ¡El cielo se volvió a abrir! Su profesora fue G. B. En este año M. M. a pesar de que los conocimientos del curso anterior no fueron los deseables, aprendió a leer y a escribir muy rápido. Aún así, sus problemas de control iban a más pero esta vez, por suerte, su profesora intentaba buscar soluciones positivas para ayudarle. Fue en el último trimestre, cuando nos alertó del problema. Empezaron a hacerles pruebas. El diagnóstico fue muy claro. Mi reacción no fue de sorpresa. Nosotros como padres, veíamos perfecta y clarísimamente muchos de los síntomas típicos de los niños con TDAH en M. M. habitualmente en casa.

Le llevamos a un neurólogo «recomendadísimo». En la primera consulta y última, tras hacerle un simple electro, quería medicarle directamente. ¡Nos pareció tremendo! Cambiamos de neurólogo. Este nos pareció mucho más razonable y nos aconsejó seguir una terapia dos veces a la semana, antes de medicarle. Así lo hicimos

durante dos años.

1º y 2º de Primaria. El primer año fue un poco caótico. Tuvimos la mala suerte de que cuando más había que seguir la evolución de M. M., su tutora faltaba continuamente durante el primer y segundo trimestre, lo que hacía muy difícil ajustarse a una buena valoración sobre las terapias. Eran tres campos en los que había que trabajar: casa, colegio y M. M.; además se empezó a intuir que la terapia no era suficiente. Fue en el último trimestre de este año, cuando su tutora se dio de baja definitivamente, sustituyéndola una profesora que necesitaba tiempo como es lógico para conocerle y hacerle un buen seguimiento. Al final del último trimestre, teniendo los tres campos cubiertos y siendo los resultados muy claros, muy a nuestro pesar, le medicamos. Al principio fue para mí muy duro, sentía que le estaba drogando. Era precisamente eso lo que queríamos evitar a toda costa. El neurólogo pensó que aunque era final de curso era bueno empezar para valorarlo de primera mano en casa todo el verano. El cambio resultó evidente y entonces asumimos la medicación como una ayuda para él.

En 2º de Primaria aunque ya estaba con la medicación seguía recibiendo psicoterapia. Ambos aspectos muy importantes para ser valorados por el colegio.

La combinación de psicofármacos produjo cambios muy considerables. Aunque su profesora tenía buenas intenciones, tenía la sensación de que cada vez que iba a hablar con ella para facilitarle pautas a seguir, la desbordaba y no me transmitía seguridad alguna, algo que yo necesitaba, dada también mi inexperiencia.

3º y 4º de Primaria. Estos años fueron un lujo, no solo porque M. M. cada vez estaba mejor, sino porque fue la primera vez que nos sentimos arropados, comprendidos y estábamos interrelacionados para trabajar en equipo con su tutora, B. S.

Formábamos un triángulo perfectamente equilibrado y estructurado:

- Casa (educadores).
- Colegio (formadores).
- M. M. (alumno).

A pesar de que nos seguía costando darle la medicación, se afianzaban los aprendizajes y hay que considerar que estos años son la base de los siguientes cursos. Y esto lo iba consiguiendo gracias a

la ayuda incondicional de su tutora. En este tiempo, y dada la mejoría en cuanto a su rendimiento, pensamos que no necesitaba la terapia.

5º y 6º de Primaria. En estos cursos se daban dos factores importantes: ya no tenía una única profesora que le seguía en todas las asignaturas y durante todo el día, sino varios profesores, y la exigencia era mayor.

Al principio le costó (supongo que como a todos), por lo que empezó a necesitar más ayuda en casa. Por un lado, tuve que convertirme en una asidua del «santo colegio virtual», porque como era lógico ya no estaba tan controlado. Además el ritmo, al ser más rápido, había muchos días que le faltaban cosas por apuntar en la agenda. Por otro lado, el trabajo en casa consistía fundamentalmente en:

- Mucha rutina en cuanto a los horarios, ya que los cambios le alteraban.
- Enseñarle a organizarse mediante esquemas.
- Pautarle el tiempo entre materia y materia para evitarle un esfuerzo excesivo que le pudiera dificultar seguir manteniendo la atención y agotarse antes de tiempo.
- Ser tolerante y dejar pasar algunas de sus actitudes: permitirle una cierta movilidad (que se levante un momento de su sitio), reforzar el contacto físico (tocarle, acariciarle).
- Comprobar que entiende lo que tiene que hacer y, si no es así, darle pautas claras y bien definidas.
- Motivarle continuamente, valorando su esfuerzo.
- Ayudarle a hacer las cosas paso a paso.

M. M. terminó estos últimos cursos de Primaria con buenos resultados, gracias a su gran esfuerzo y a la ayuda de casa.

1º de la ESO. Cuando empezó estábamos bastante expectantes, conocíamos el sistema y al profesorado (al tener un hermano mayor, que había pasado por ahí, sabíamos a lo que se enfrentaba). Tanto por la dificultad propia del curso como por el profesorado. Literalmente, cruzaba los dedos para que no solo el tutor, sino también los profesores que tuviera este año, le orientaran acertadamente. A M. M. se le intentó concienciar de que el curso al que se enfrentaba sería más difícil y por lo tanto la exigencia también iba a ser mayor no solo en su trabajo, sino en su

comportamiento. Tendría que esforzarse más.

Mis expectativas no fallaron (desgraciadamente). Me sentía impotente. Por un lado su tutora, P. C., daba todo lo que podía y más. En casa el seguimiento era muy grande pero el resto del profesorado no acompañaba, por lo que el triángulo mencionado (casa-alumno-escuela) estaba incompleto. Aun así fuimos salvando las dificultades y M. M. ha conseguido buenos resultados.

Estas dificultades las asumía, pero no las entendía. No quiero excusar a mi hijo, pero pienso que las «medidas» que hay que adoptar con este tipo de niños son especiales. No entiendo cómo si hasta ahora no había necesitado ayuda en el colegio por qué ahora no le apoyan. Nos enfrentábamos con distintos tipos de profesores: aquellos que desconocen el trastorno y no quieren conocerlo; los que conocen el trastorno, pero no se implican; los que desconocen el trastorno y quieren conocerlo y los que conocen el trastorno y se implican.

Por supuesto, esta implicación conlleva un gran esfuerzo, no solo porque hay más niños en clase, sino también porque los profesores no están formados para conocer el trastorno (causas y consecuencias) de un problema que está tan al orden del día, ni para aplicar unas técnicas apropiadas que ayuden directamente al niño con TDAH e indirectamente al profesor y al ritmo de la clase, ni para respetar a estos niños tal y como son.

Estas pautas no son un mero «capricho» por parte de los especialistas, ni de los padres para molestar a los profesores (¡ojalá no tuviéramos que pedirlas!), son necesarias para que el alumno con TDAH pueda superar con éxito la etapa escolar, social y sobre todo personal.

Además al igual que a estos niños se les exige más, ¿por qué esa exigencia no se extiende también al profesorado? Hay que hacerles entender que no se trata de darles una atención diferente que vaya en detrimento de los demás.

Por todo esto el colegio tendría que contar no solo con los medios para la formación del profesorado en este ámbito, sino también ejercer el seguimiento de la puesta en práctica de la formación obtenida y así comprobar que el profesor es capaz de:

- Empatizar con el alumno a través de una actitud de autoridad, tolerancia, paciencia y cariño, para que se sienta apoyado.

- Motivarles para que se sientan satisfechos. La desmotivación les conduce a la frustración y esta al fracaso.
- Valorar su esfuerzo.
- Buscar llamadas de atención que eviten ponerles en ridículo delante de los demás compañeros, ya que esto trae consecuencias muy negativas, no solo en su autoestima sino porque fomenta la «etiquetación».
- Mantener una comunicación fluida con los padres para informarles de cómo pueden ayudar a fortalecer el aprendizaje en el niño, siendo el colegio el que oriente y no al revés.
- Evitar en las correcciones, coletillas gigantescas y negativas sobre lo que han hecho mal e intentar enseñarles cómo hacerlo bien .
- Dejarles moverse en el asiento o ponerse de pie (por ejemplo, mandándoles a un recado) cuando sea necesario. Su actividad motora no les permite estar todo el tiempo en su asiento.

En los exámenes, al estar más nerviosos, su síntomas de inatención e impulsividad se agravan y tienden a cometer más fallos, que en condiciones normales no tienen. Por eso el profesor debería adaptar unas medidas distintas para una evaluación más objetiva:

- Pensar sobre qué tipo de prueba es más conveniente (V/F, esquemas, frases para completar…) para que puedan demostrar sus conocimientos.
- Asegurarse de que el alumno ha entendido bien las preguntas que se formulan, permitiéndole acercarse a la mesa del profesor si tiene alguna duda.
- Irle recordando el tiempo, ya que tienen dificultad para gestionarlo y si es necesario ampliárselo para que puedan repasar.
- Guiarlo si no se concentra.
- Permitir al alumno cierta permisibilidad en la presentación del examen.
- Recordarle que repase sus respuestas antes de entregarlas.

Todo lo referido hasta ahora ha sido expresado de forma

absolutamente constructiva. Hay una frase que dice que «la educación es todo un arte», y sé lo difícil que es ser un artista, pero lo que está en juego es el bienestar de nuestros hijos. La formación académica y personal es la base para el futuro de nuestros hijos y el colegio adecuado, creo que no existe.

Medicación: actualmente, a pesar de que nos sigue costando dársela, comprendemos que es necesaria para ayudarle. Hemos comprobado que realmente ha sido eficaz. Su dosis en proporción a su altura y al peso está muy ajustada. Toma Medikinet de 30 mg por la mañana y por la tarde en función del trabajo que tenga (desde el curso pasado) Rubifen de 10 mg. Es conveniente señalar que la medicación no es mágica, no es ni una pastilla para aprobar, ni para portarse impecablemente. Es necesaria la suma de otras ayudas mencionadas anteriormente: casa y colegio.

Dentro de la familia, los padres intentamos dar la misma educación para todos, pero como decía anteriormente, no vale todo para todos. M. M. requiere más atención, paciencia, autoridad y a la vez límites mucho más claros, sencillos y bien definidos.

Al principio estábamos más angustiados por el desconocimiento de cómo tratar este trastorno. Leía todo lo que me recomendaban, charlas, conferencias, etc. para saber cuánto más mejor, para ayudarle. Evidentemente ahora con la experiencia de estos años, lo vivimos de forma mucho más natural, pero sin bajar la guardia.

En cuanto a sus hermanos, suele sacar de sus casillas a unos más que a otros y oírse como música de fondo «¡M. M. para!». Podría contar alguna anécdota: un día se nos olvidó darle la medicación y su hermana con siete años me preguntó: «¿Mamá, M. M. se ha tomado la "vitamina"? (en casa llamamos así a la medicación). O cuando su otra hermana más pequeña (se llevan ocho años), empezó a hablar y decir el nombre de todos en casa, a M. M. le llamaba «¡No!» porque cada vez que estaba con ella, le ponía tan nerviosa que para defenderse le decía «no».

En cuanto a sus relaciones fuera de casa, siempre han sido buenas y le han aceptado tal y como es.

En lo referente a los síntomas del TDAH, los más característicos en M. M. son:

- Exceso de energía. En este aspecto me gustaría hacer una mención especial porque si los demás síntomas no son del todo positivos, este en particular sí se canaliza, puede ser

muy beneficioso. Por el contrario, sí esta energía no la canaliza apropiadamente, puede llegar a ser arrasadora.

- Impulsividad que le hace reaccionar de forma irreflexiva.
- No pone atención en los detalles y comete errores por descuido.
- Dificultad para organizar sus tareas y actividades.
- Se distrae con estímulos irrelevantes.
- Dificultad para mantenerse quieto.
- Pérdida del material necesario para sus actividades.
- Olvidadizo en actividades rutinarias.

En lo que se refiere a su personalidad, también como en lo demás, lo tiene todo por duplicado: muy inteligente, muy cariñoso, muy simpático, muy sensible, muy amigo de sus amigos, muy generoso… pero sobre todo muy buena persona.

Le gusta muy poco el deporte, porque además no se le da muy bien. Aun así he intentado siempre que hiciera algo para que se desfogara. No siempre he conseguido el efecto deseado, porque le producía un efecto rebote y después se alteraba más.

Le apasiona y tiene mucha habilidad con todo lo que esté relacionado con las nuevas tecnologías (videoconsola, ordenador...). Lo tiene muy restringido: fines de semana y con tiempo controlado. Leer por la noche, porque al costarle quedarse dormido, es un momento que está tranquilo y a la vez entretenido. Escuchar y bailar música le apasiona.

Por último me gustaría señalar que es una suerte que hoy en día este problema tenga un diagnóstico y un tratamiento (terapéutico y/o farmacológico). Hace años no lo sabían diagnosticar y muchos niños tenían graves problemas escolares y sociales que repercutían en su futuro. Aunque también hay que estar alerta, porque parece que está de moda que un niño sea TDAH y se están realizando muchos diagnósticos erróneos.

No puedo terminar sin agradecer a Beatriz Serrano, el interés, atención, comprensión y cariño que siempre ha demostrado, brindándonos incluso la oportunidad de poder expresar nuestras vivencias y experiencias por medio de este documento.

P. V.

Me centraré en la experiencia con P. V., porque aunque mi hijo

mayor, también está diagnosticado como TDA, con la medicación y salvando algún incidente en el cole, no ha tenido ningún problema.

No sé por dónde empezar, he de hacer memoria, volver casi once años atrás.

Cuando mi hijo mayor tenía trece meses, y como tardé mucho en quedar embarazada y nos hacía ilusión darle un hermanito, decidimos ir a buscar el siguiente. Yo ya no era una niña, tenía 36 años y no podía esperar mucho más.

Esta vez no se hizo esperar, a los dos meses ya estaba embarazada de mi preciosa niña. Todo fue estupendo, sin nauseas ni vómitos, me sentía feliz y radiante, hasta que en la semana 24 de gestación mi peque decidió que tenía ganas de ver la luz de este mundo.

En el hospital consiguieron retrasar el parto una semana, con los tratamientos pertinentes para intentar madurar sus pulmones, y medicación para parar mis contracciones. Seis días después, al terminar de cenar supe que el nacimiento no se iba retrasar más.

Mi cuerpo empezó a sufrir los cambios de un parto, se preparó como si fuese a nacer un bebé de cuatro kilos, los dolores y la necesidad de que aquello terminase luchaban en mi cabeza contra el terror de perder a mi niña y con la duda de no saber en qué estado nacería.

Fue un parto rápido y natural, algo impensable en un gran prematuro, las contracciones pueden aplastar la diminuta cabecita del bebé y siempre hacen cesárea. No dio tiempo, mi niña quería salir, pero era muy pequeña 560 g. Decidieron no hacer ninguna reanimación, no era un bebé viable, gracias a Dios de su pequeña garganta broto un llanto, una enfermera lo escucho y movilizó al equipo de neonatología, ya estaba aquí y ellos iban a sacarla adelante.

Tras cien días de incubadora, superando todos los problemas, como nos contaba su neonatólogo, buscamos en un manual todo lo que puede sufrir un prematuro. P. V. no se ha dejado nada. Infecciones, operación de ductus, derrame cerebral, intervención de las dos retinas, fiebre, distensión abdominal y un sinfín de incidencias. Por fin le dieron el alta y llegó a casa sin oxígeno y con 1800 g de peso. Todo un milagro.

Agradecidos a todo el equipo de neonatología de La Paz, orgullosos de la fuerza de nuestra hija y con unas tremendas ganas de disfrutar de nuestra familia al completo, salimos de aquel

hospital pensando que habíamos superado con éxito esa dura prueba, sin darnos cuenta de que aún nos quedaba mucho por lo que luchar.

En esos cien días una de las cosas que más llamaban la atención de todo el mundo era el tono muscular y la movilidad de un bebé tan diminuto, era increíble ver cómo con tan solo medio kilo conseguía cambiar la posición donde la colocaban las enfermeras, ellas ponían su cabecita al principio de su pequeña cuna y ella al cabo de unas horas conseguía ponerse a los pies. Probablemente aquello le salvó la vida, disfrutábamos de esa capacidad motora que con el tiempo se convirtió en un sufrimiento, P. V. no se ha quedado quieta desde entonces.

He hecho esta pequeña introducción para intentar explicar cómo, en nuestro caso, hemos ido sufriendo desde su nacimiento la convivencia con un niño hiperactivo. Esa es una de las secuelas más frecuentes que pueden tener los bebes prematuros, ellos en lugar de estar tranquilos en la tripita de mamá, crecen llenos de cables, agujas, ruidos, pruebas médicas y todo tipo de estímulos.

P. V. a pesar de todo, nunca necesitó estimulación precoz, fue superando todas las fases de su desarrollo de manera normal, comenzó a gatear y a andar cuando debía, también el desarrollo del lenguaje fue normal; aunque sus juegos preferidos han sido muy activos: saltar a la comba, patinar, montar en bicicleta, jugar con una pelota, era muy difícil que se sentase a hacer un puzle, a pintar, a leer o cualquier cosa que le obligase a permanecer quieta, menos mal que dormía fenomenal.

Siempre hemos estado muy pendientes de ella, supongo que es algo comprensible después de todo lo que hemos sufrido, por eso cuando empezó la guardería con dos años, nos preocupamos en saber cómo iba madurando, tenía pequeños problemas de motricidad fina, era impulsiva y bastante descuidada en sus trabajos, yo comparaba lo que hacían otros niños y me daba cuenta de que había bastante diferencia.

Empezó Infantil y en segundo la profesora nos aconsejó que repitiese curso, era muy inmadura con respecto al resto, no era capaz de hacer series de tres cosas, ni puzles ni dibujos, los trazos eran muy inseguros, e incluso coloreando su afán por terminar rápido e irse a jugar hacía que con tres rayas diera por terminada la tarea.

Comenzó Primaria con el resto de sus compañeros, no llegó a

repetir, pero tuvo la mala suerte de empezar con una profesora sin ninguna experiencia, era su primer año, no era capaz de conseguir que P. V. se quedase quieta, que prestase atención, no sabía cómo motivarla.

Como ya teníamos experiencia y por su historial médico tenía revisiones semestrales con el neurólogo, le pedimos un estudio para verificar lo que ya suponíamos, como el hermano tenía trastorno por déficit de atención añadiéndole la hiperactividad.

Empezó a tomar medicación y eso ayudó un poco a controlar el trastorno, hemos probado todas las marcas que hay en el mercado hasta dar con una que le va más o menos bien, pero como pesa muy poco no se le puede dar la dosis que tal vez necesita.

No es fácil explicar la frustración que se siente al ver que no avanza como debiera, que no entra dentro de los estándares de aprendizaje, que hay algo que no está funcionando bien.

El día a día de una familia con un niño TDAH no es precisamente un camino de rosas. Suena el despertador, me acerco a su cama y con un beso despierto a ese maravilloso ser que duerme plácidamente, calentito, con su carita angelical.

Por supuesto, ni se inmuta. Mejor le dejo cinco minutos. Cuando ha pasado ese tiempo y tras el cuarto beso amoroso, decido quitarle las sábanas, por fin se despereza y pasa en un segundo a poner toda su energía en funcionamiento, sabes que comienza un largo y agotador día.

En la cocina tiene preparado su desayuno, a la primera llamada, su respuesta «ya voy», cuándo se dirigía hacia allí, se ha encontrado con el perro por el pasillo, mejor se sienta en el suelo a hacerle mimos, al ver que no viene, vuelvo a avisar, «ya voy» responde, está vez se entretiene porque ha recordado que le había prometido a un compañero llevarle un cromo, vuelve a su habitación a buscarlo y dejarlo en la mochila, y yo sigo esperando en la cocina, al tercer aviso, la consiguiente amenaza de castigo, aparece inmediatamente.

Con la taza delante, no quiere tomar la «pastilla», es capaz de estar bien sin ella, unas veces intento explicarle que es solo para que le ayude a concentrarse, otras se la doy sin más. Quiere ponerse el cacao, casi siempre la mitad termina en la mesa, saca todas las galletas, se come unas cuantas mientras hace miguitas con otra. Al beber, se ensucia el pijama, menos mal que todavía no se había vestido…

Al terminar el desayuno, deja la taza en el lavavajillas, es muy

obediente y hay cosas no sé muy bien por qué las tiene perfectamente interiorizadas. En el baño parte del dentífrico va al lavabo, hay que recordarle que no puede tardar un segundo en lavarse los dientes, despacio, pasando el cepillo por toda la boca.

Se viste, la camiseta está al revés, hace su cama, lleva su mochila a la puerta y espera viendo la tele la hora de ir al cole. Se le ha olvidado peinarse, le permito que lo haga en el salón, se va al cole.

Mi jornada laboral, termina a las tres y media y aunque tengo que decir que no estoy picando piedras, soy empleada de banca, muchas veces acabo muy cansada, hay que tener una gran dosis de paciencia para tratar con el público, tengo quince minutos para comer porque a las cuatro y cuarto voy a recoger a P. V. al cole, con unas ganas inmensas de darle un beso y una angustia vital por las novedades que traiga.

Ha sacado un 2 en el examen de *Mates* del día anterior, me lo cuenta apenada, lo habíamos estado repasando y sabía cómo resolver los problemas, con un beso le digo que no se preocupe, la próxima vez lo hará mejor, pero la impotencia que siento es enorme, ella cambia de tema y no le da mayor importancia, al menos aparentemente.

Rápidamente vamos a casa, tiene clase de inglés con una profesora particular, su colegio está dentro del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, y con mi nivel de ese idioma yo no puedo ayudarle mucho. Merienda y empieza con *Science,* también suspendió el último examen a pesar de que se sabía los conceptos, la *profe* muchas veces se desmotiva porque ve que todo el esfuerzo que hace no está dando frutos.

Yo aprovecho esas dos horas a la semana para hacer yoga, necesito desconectar y regalarme ese pequeño rato de soledad. Desde que termina su clase de inglés hasta que yo vuelvo P. V. debe ir haciendo sus deberes. Cuando vuelvo a casa, está jugando con sus amigas, intuyó que ha terminado todo y sonrío, tendremos una tarde relajada. Error, antes de cenar me cuenta que todavía le queda un trabajo por hacer. Me enfado por haberse ido a jugar sin terminar la tarea, llora, me dice que no se ha dado cuenta, lo ha hecho sin querer… mil excusas, el resumen es que en lugar de cenar y poder sentarme un rato antes de dormir, tengo que ayudarle a que termine si quiero que lleve todos sus deberes hechos y no se duerma demasiado tarde.

Le pido que se vaya a la ducha, pelea porque quiere terminar sus

deberes, no le gusta verme enfadada. La acompaño al cuarto de baño sin dirigirle la palabra, estoy indignada. Ya en la mesa durante la cena, en lugar de darse prisa para hacer los deberes, juega con el tenedor, derrama el agua al echarla en el vaso, no para de hablar, se levanta varias veces para ir al baño, acariciar al perro o recoge del suelo por tercera vez la servilleta que se le ha caído.

Cuándo por fin termina de cenar, terminamos los deberes y volvemos a la pelea de los dientes, del dentífrico, del acariciar al perro en lugar de meterse en la cama o cuando ya creía que estaba dormida, me asomo a su cuarto y ha decidido reorganizar su álbum de pegatinas. Un beso y a dormir. Me pide varios abrazos, al poco tiempo ha apagado la luz y está durmiendo.

Quizá cualquier persona que lea en que consiste cualquiera de mis días, no encontrará diferencias entre eso y lo que vive una familia con niños de la misma edad, tal vez, sea gracioso leer que se le cae la leche, que se entretiene acariciando al perro o que no para de hablar durante todo el día. Seguro que no parece tan importante que suspenda un examen o que no termine a tiempo sus deberes.

Una familia que convive con un niño diferente, no quiero ponerle nombre, tiene que enfrentarse cada día a muchas dificultades, como cualquier persona que no esté dentro de lo considerado estándar.

Por supuesto que es mucho peor tener otro tipo de trastorno, un niño ciego, sordo o en silla de ruedas, tiene que enfrentarse a un mundo que no está hecho para él, pero con una pequeña ventaja, físicamente desde fuera se le nota, en el colegio por ejemplo, a un niño ciego, ningún profesor le va a pedir que señale el color rojo. A uno sordo, no le harán evaluaciones orales, intentarán hablarle mirándole de frente para que pueda leer los labios o le darán información escrita, a un niño en silla de ruedas le pondrán rampas o ascensores para que pueda moverse, y con suerte, las clases de Educación Física las adaptarán a su capacidad y a un celiaco nadie le da galletas.

Un niño TDAH físicamente no tiene ningún síntoma, aparentemente todas sus capacidades están al 100%, y eso es verdad, pero necesitan que se les enseñe de forma diferente, por eso, cada día de colegio es una tortura. Durante el tiempo que lleva P. V. escolarizada hemos tratado con todo tipo de profesionales, desde los que no saben a qué se están enfrentando, porque este trastorno en la carrera lo ven de forma muy breve o a los profesores de más edad que siguen convencidos que se trata de niños

desobedientes y malcriados.

Cada año su padre y yo tenemos mínimo tres o cuatro reuniones con sus tutores, una al comenzar el curso, donde les llevamos información escrita sobre en qué consiste el trastorno, cómo deben trabajar en clase, lo importante y fundamental que es la autoestima y el refuerzo positivo, y después otra por trimestre, salvo algún problema concreto que haya que valorar.

Casi siempre esta información es bien recibida y la predisposición a utilizarla es alta, algún *profe* me ha contado eso de que son 30 niños en clase, y que no puede tratar a mi hija de forma especial, algo de lo que soy consciente, pero si no recuerdo mal han sido solo un par de ellos. Cuando va a avanzando el curso, comienzan las notitas en la agenda, la niña no atiende, no trae los deberes terminados, los cuadernos están muy sucios, ha estado toda la hora de *Mates* mirando por la ventana, etc. Al leer esos comentarios, la impotencia, la rabia y la pena se mezclan en tu corazón, ya sé que mi niña se despista, ya sé que no es cuidadosa en la presentación y ya sé que se mueve mucho, eso es el TDAH.

¿Qué esperan que hagamos? ¿Cuál debe ser nuestra función en estos casos?

Yo no les envío notas porque P. V. se ensucia al comer, porque tarda en vestirse o se distrae con cualquier cosa. En casa estamos cada día buscando estrategias para solucionar esos problemas, nuestra niña crece en edad y en tamaño, pero en muchos aspectos sigue reaccionando como cuando era más pequeña, intentamos asumirlo y tomar ciertas precauciones para evitar desastres, se pone un delantal para comer, le anoto las cosas que espero que haga durante la tarde, le controlo el tiempo porque ella todavía no ha conseguido manejar bien ese tema o le lavo los dientes una vez a la semana. Es decir, me adapto a su problema, no me empeño en que ella cambie algo sobre lo que no tiene control.

¿Por qué es tan difícil que eso ocurra en el colegio? ¿Por qué les cuesta asumir que estos niños tienen una dificultad que no pueden manejar?

No son niños inmaduros, bendita palabra que sirve para todo, no son niños con problemas de inteligencia, generalmente en eso están por encima de la media, no son desobedientes y, sobre todo, lo que hacen no es contra nosotros, de hecho ellos no se dan cuenta, no lo hacen a propósito.

En la última reunión que tuve, la tutora me decía que tendría que

haber repetido cuarto, y que salvo que cambie mucho, no se graduará en sexto el año que viene con sus compañeros, tiene muchas lagunas. Le pedí la adaptación curricular para *Science,* y me advirtió que figuraría en su expediente académico, como si cuando vaya a buscar trabajo alguien se preocupará en preguntar si tuvo adaptación curricular en Primaria. Eso es lo único que importa, ¿y la salud mental de mi hija?, ¿y la tranquilidad familiar? Si es eso lo que necesita eso habrá que darle. Mi hija no tiene problemas educativos, mi hija tiene problemas con esta forma de educar, en la que todo es estándar, en la que todos estamos dentro del mismo patrón, de donde nadie puede escapar.

El tema educativo creo que es lo que más me afecta, es tan fácil que estos niños se desmotiven y su autoestima caiga que no sé cómo afrontarlo. Por un lado creo que hay que quitarle importancia, pero por otro, es la realidad a la que se enfrentan cada día. Al final estoy tratando de encontrar el equilibrio. Sé que hasta que encuentre un colegio donde sepan manejar la situación, donde la forma de dar las clases sea distinta, más interactiva, más de tocar y experimentar, no de memorizar sin aprender, donde no solo haya calificaciones, no puedo unirme al grupo que le amarga la vida a mi niña. He de cuidar sobre todo sus sentimientos, si ella se siente bien consigo misma, será capaz de salir adelante. Si en el cole sufre situaciones que no puede manejar y en su único rincón en el mundo, su casa, no encuentra refugio, ¿cómo espero que crezca? Su expediente académico es importante, pero si su mente y su corazón no están sanos, de nada va a servirle ese expediente.

Esto por supuesto se extiende a la relación con los demás, son niños mal aceptados en el grupo por que no son capaces de seguir bien las reglas del juego, mi hijo por ejemplo, cuando se ponía de portero en el fútbol terminaba cazando mariposas si encontraba alguna cerca. Las familia de los amigos no siempre sabe tratarlos, por lo que no se les invita a los cumpleaños, alborotan mucho y lo tocan todo. A veces utilizan el chantaje para que se les quiera, regalan chuches o cromos para que los iguales quieran estar con ellos.

Como madre es muy duro ver que a tu hijo no le quieren, no le dejan jugar y está solo en un rincón, porque solo hace tonterías y siempre está hablando, aun así lo puedo llegar a comprender, porque en algunas ocasiones yo tampoco quiero estar con ella.

Gracias a Dios siempre hay alguien que les quiere. Hace unos

días, P. V. tuvo una pequeña discusión con una niña de la urbanización que no quiere jugar con ella. Me lo contó y yo le reste importancia, le explique que nunca se va a llevar bien con todo el mundo y que tiene que aceptar que no todo el mundo quiera estar con ella. Al poco tiempo vino a buscarla para jugar su mejor amiga, una niña cariñosa y tranquila, P. V. le preguntó cómo conseguía ella no pelear con nadie y qué debía hacer para conseguir lo mismo, le contestó que no debía cambiar nada, a ella la quería la gente que le importaba, y eso es lo que cuenta, una respuesta sencilla de un ser de 9 años. Me sorprendió porque si todos fuésemos capaces de aceptarnos y aceptar a los demás con esa facilidad, todo sería mucho más fácil.

Sigo esperando la varita mágica con la que solucionar todo esto, porque a veces me gustaría poder ver su dificultad, que hubiese algo que cuando le grito, me recordase que no lo hace a propósito. Que me enseñasen una radiografía donde encontrar la causa y una explicación, por suerte y desgracia a la vez, cuando yo miro a mi hija no veo nada que me recuerde que hay una parte de su cerebro que no está funcionando correctamente y que necesita alguna pequeña ayuda.

Sé que solo puedo darle mi amor y llorar amargamente cuando no me ve, porque estoy frustrada, cansada o preocupada por ella. Hago cursos para formarme e informarme, para no decaer leo una y otra vez la biografía de grandes personas TDAH, Luis Rojas Marcos, Steven Jobs o Einstein, desayuno grandes dosis de paciencia y trato cada día de entender que mi niña, mi querida niña tiene un potencial brutal, que en cuanto encuentre su camino será imparable porque es perfecta como es, no tiene nada que le falte y tampoco le sobra nada, porqué es noble, buena, cariñosa, es alegre y sincera, lo comparte todo y vive plenamente, porque si no la juzgo, me hace la vida agradable y me ayuda a ser feliz.

Estas son historias tristes que viven muchos padres/madres por amor y desconocimiento. Quiero ahora incluir en este capítulo la historia que viven muchos maestros con vocación de maestros, que sufren también por amor y desconocimiento.

Gema Ballesteros, profesora de 1º de Infantil, nos cuenta su historia con un alumno con el que realiza seguimiento e intervención.

S. R. V. / primero de Infantil / curso 2012-13

Antecedentes: Hijo único, el embarazo fue difícil, perdieron otro bebé antes y era muy deseado. Se muestran sobreprotectores con el niño y viven algo preocupados por todo lo que al niño le pueda suceder (en el día de presentación y entrega de libros, conocí a los padres y la madre me insistió en que tengo que cortarle la comida mucho, a trocitos muy pequeños porque el niño se puede ahogar con algún trozo de carne. Me refiere que ella siempre lleva unas pequeñas tijeras para cortarle la comida en los restaurantes, hasta los espaguetis se los corta según sus palabras «menos de dos centímetros»). Es un niño sano, sin lesiones físicas, ni psíquicas. También me comentan que habla algo mal («lengua de trapo»), que lleva pañal por la noche y usa chupete. Tiene los tres años cumplidos en septiembre. No ha sido escolarizado previamente, es su primer año de escolarización y se muestran muy preocupados por cómo estará su hijo en el colegio. No saben muy bien qué tienen que hacer…

Características en el periodo de adaptación y primer trimestre: S. R. V. en el periodo de adaptación lo pasó bastante mal, era un niño que «lloraba en silencio», no tenía rabietas, ni gritaba, pero lloraba de forma silenciosa, su cara se mostraba tensa y bastante triste. S. R. V. no podía hacerse entender, su lenguaje es pobre y escaso, su pronunciación muy mala, apenas le puedo entender. S. R. V. es muy obediente, intenta agradar a la profesora, pero está asustado. En la relación con los adultos se muestra cariñoso, atento, obediente, y muy, muy inseguro, no sabe si su conducta está bien o no, si es lo que hay que hacer o no, tiene falta de habilidades para lograr autonomía y resolver situaciones como peticiones de un adulto (ir al baño solo, traer un trabajo a la mesa de la profesora cuando se le está llamando, coger sus pertenencias, moverse con seguridad dentro del aula, realizar ordenes sencillas…). En la relación con los demás niños S. R. V. se muestra bastante contento, juega con otros niños, se intenta hacer comprender y comparte. En la mayoría de las ocasiones, S. R. V. es el que cede y deja los juguetes a los otros niños evitando conflictos, que no sabe resolver.

En el área del lenguaje destaca negativamente, es imposible entenderle, no tiene estructura gramatical ninguna, dice palabras clave para intentar hacerse entender, pero las pronuncia de forma errónea y es muy difícil comprenderle. Nunca te mira a la cara, y

eso dificulta también mucho que pueda ser entendido y que mejore su lenguaje y su pronunciación.

En el área motriz es muy torpe. La motricidad gruesa es bastante pobre: correr, saltar y brincar le cuesta bastante. No demuestra habilidad en los movimientos, tiene una pobre coordinación y equilibrio. En la motricidad fina no tiene ninguna destreza, no sabe coger bien las herramientas (lápiz, ceras). Sus trabajos son bastante bajos de calidad y los presenta desordenados, sucios e incluso rotos. No tiene orden.

Durante el primer trimestre demuestra no tener control de esfínteres (ni pis, ni caca), sus «escapes» son muy frecuentes.

Se piden dos tutorías en este periodo para comenzar el trabajo en casa también, en las tutorías se pone de manifiesto todos los retrasos que S. R. V. tiene a nivel de autoestima, habilidades emocionales, inseguridad, coordinación y destreza manual, e incluso falta de comprensión de las ordenes a ejecutar en las fichas de clase, para comenzar con él a trabajar todas esas áreas. Los padres se muestran receptivos, comprometidos y se ofrecen a participar en todo lo que se les proponga para que S. R. V. mejore su rendimiento académico y sus habilidades. Reconocen que ellos no dejan oportunidad al niño para intentar las cosas en casa, es su «bebe» y le hacen todo. Tienen miedo a quitarle el chupete, y no le exigen responsabilidades porque le consideran demasiado pequeño.

En la segunda tutoría me comentan que encuentran al niño muy agresivo, más rebelde y contestón. Literalmente el padre me refiere «que el niño antes del colegio era sumiso, ahora notamos que nos contesta, nos reta y, sobre todo, conmigo se muestra más rebelde». Ellos piensan que S. R. V. está enfadado con ellos o algo así y le llevan al pediatra para que les de algo que calme a su hijo. Me cuentan que el pediatra les mando «un jarabe para mejorar el comportamiento», realmente, no recuerdo el medicamento, pero estuvo tomándolo desde noviembre hasta enero. Les pedí que en navidades se lo quitaran para poder evaluar y valorar a S. R. V. sin medicamentos que le «relajen» o le influyan en su conducta, yo quería tener al niño «al natural», me quedé muy sorprendida porque me informaron de esto casi un mes después de que estuviera tomando la medicación.

Características en el segundo trimestre: S. R. V. comienza el 2º trimestre con menos dificultades, conoce el entorno, los compañeros, los adultos, etc. Se encuentra más tranquilo. Mejora su

lenguaje, su motricidad y su atención de forma paulatina. Todavía hay «escapes» de pis y caca, la motricidad fina sigue bastante torpe, aunque mejorando. El lenguaje también mejora, aunque sigue con un nivel muy bajo.

Los padres se muestran contentos, con cada pequeño avance de S. R. V. se admiran de lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo. Me refieren que en casa come solo y no deja que le ayuden, eso lo valoran como una proeza impensable, cuando es un objetivo que debería traer cumplido al comienzo de curso… En el colegio siempre come solo, y la comida se le pone como al resto (no se le corta más pequeña). El niño come sin problemas.

Se cita a los padres en este trimestre para cambiar impresiones sobre los avances de S. R. V. Los padres están encantados, pero el niño tiene muchísimas lagunas que hay que tapar. Se muestran receptivos y participativos a seguir trabajando en casa y dejar más tiempo al niño para que logre éxitos en el área de autonomía, autoestima y seguridad en sí mismo, pero… la madre me sigue reconociendo que le supera el tema, tiene que aprender a hacerlo, pero… le cuesta mucho dejar que su hijo intente las cosas.

Le pregunto por el tema del chupete, y me dicen (la madre) que no se lo quitan porque todavía se chupa el dedo pulgar… y bueno, cree que tampoco pasa nada porque duerma con chupete, por el día se lo quitarán.

Le quitan la medicación paulatinamente, en enero todavía tomaba una vez al día, y a finales de enero se suspendió el medicamento. S. R. V. es un niño normal, en clase no muestra agresividad, no contesta nunca, no reta al adulto, incluso sigue evitando conflictos con sus compañeros, es un niño muy tranquilo.

Características tercer trimestre: En este último trimestre cito a los padres para referirles los logros del niño a final de curso. Ellos creen que han logrado muchísimos avances con su hijo, pero realmente es S. R. V. el que ha logrado que sus padres le permitan crecer. S. R. V. ha conseguido que sus padres le dejen confundirse y equivocarse para poder pensar y rectificar. Todavía hay mucho que avanzar y mil objetivos que conseguir, pero al menos el niño está contento en el aula, está muy motivado, se le ve tranquilo y bastante más confiado y seguro en el colegio. Ha mejorado mucho su lenguaje, (ahora se le entiende), mejora su motricidad fina (los trabajos son más limpios y la direccionalidad es correcta, mejora su precisión). Termina con control de esfínteres (la caca siempre,

«escapes» ocasionales de pis).

S. R. V. no ha logrado superar todos los objetivos del curso, pero ha sido el alumno que más duro ha trabajado y mejores resultados ha obtenido. Se encontraba muy por debajo de los niveles esperados en conocimientos previos y habilidades previas al comienzo del curso y S. R. V. con su esfuerzo ha logrado terminar un primer año durísimo con avances muy importantes que le permitirán ponerse al ritmo del grupo y lograr objetivos académicos el próximo año. Se recomienda a los padres que sigan trabajando con S. R. V. aspectos emocionales, habilidades sociales, atención, memoria, lenguaje… durante el verano y, sobre todo, que se relajen con el control, la protección y la angustia que tienen porque algo malo pueda ocurrirle a su hijo.

Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.

(Benjamin Franklin)

2. ¿Cómo aprende nuestro cerebro?

Cuando hablamos de nuestro cerebro, lo imaginamos como algo inaccesible, desconocido para nosotros y con poca capacidad para intervenir en él. Haré una aproximación sobre su funcionamiento para que, aun sabiendo su complejidad, tomemos conciencia de cómo su desarrollo depende en gran medida de nuestra manera de comunicarnos con nuestro entorno.

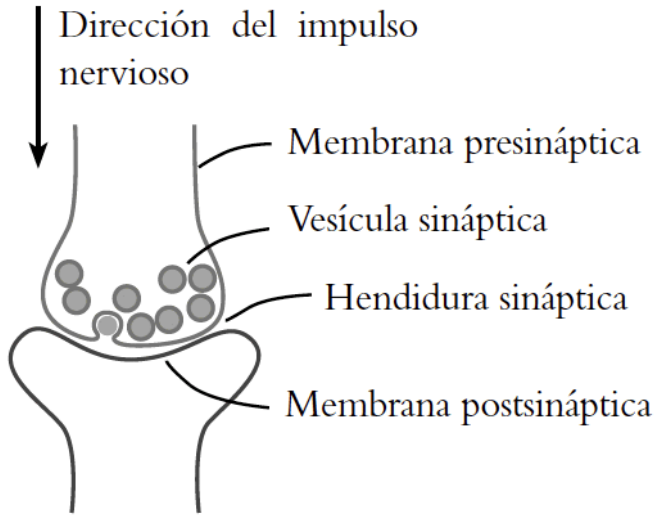
El funcionamiento del cerebro es algo muy complejo. De él sabemos que pesa aproximadamente 1,4 kg en el adulto y que está compuesto por millones de células llamadas neuronas. Estas se conectan mediante impulsos nerviosos unas con otras formando redes neuronales. El número de conexiones es enorme, se puede hablar de billones de conexiones entre neuronas.

La actividad neuronal depende mucho del entorno y de la alimentación. Hay una frase que recoge esta idea: «Somos lo que comemos y lo que pensamos».

Además el cerebro es plástico, es decir, es capaz de sustituir áreas que han sido dañadas por otras que realicen la misma función. Y por último, tiene la capacidad de especializarse.

Las conexiones entre células son individuales neurona-neurona, pero forman tejidos neuronales que se van especializando según la función que desempeñen. Mover una pierna, aprender a leer, experimentar miedo, etc. está a cargo de áreas cerebrales especializadas y destinadas a dicha función. Cuando una neurona se activa descarga un impulso, esto origina la liberación de una sustancias químicas, llamadas neurotransmisores. Estas sustancias cruzan el espacio sináptico y son aceptadas por otra neurona.

Este esquema representa cómo se realiza el impulso nervioso de una neurona a otra.



Una neurona libera los transmisores a través de su membrana presináptica, al mismo tiempo que la otra los recibe en su membrana postsináptica.

Este es el lenguaje interno cerebral.

Hay pruebas que miden la actividad cerebral, es decir, la cantidad de impulsos nerviosos que se originan en un momento dado.

La electroencefalografía (EEG) y la magnetoencefalografía (MEG) miden la actividad eléctrica y magnética que se produce en el cerebro. Esto es de suma importancia, ya que a mayor actividad cerebral, mayor flujo de información camina por el cerebro.

También el flujo sanguíneo puede ser un indicador de la actividad cerebral. La sangre fluye a regiones del cerebro en las que la actividad neuronal es máxima, ya que en estos casos de máxima actividad es cuando el cerebro requiere mayor abastecimiento de glucosa y oxígeno. La tomografía de emisión de positrones (TEP) y la resonancia magnética funcional (RMF) son dos pruebas que detectan este tipo de abastecimiento.

Se ha observado que durante el primer año de vida, el cerebro de un bebé tiene mayor actividad cerebral que el de un adulto.

En abril de 1996, la Casa Blanca convocó una conferencia de prensa sobre el desarrollo temprano del niño. Después de hacer múltiples investigaciones sobre el desarrollo cerebral, los científicos

aseguraron que «las experiencias entre el nacimiento y los tres años de vida, pueden determinar si los niños crecerán para ser ciudadanos pacíficos o violentos, trabajadores comprometidos o indisciplinados, padres atentos o indiferentes…». No quiero decir con esta cita que a partir de los tres años no haya nada que hacer, ni mucho menos. No olvidemos que el entorno que rodea al ser humano a lo largo de su vida, modifica su desarrollo. Por ello es muy importante el tipo y los modelos de aprendizaje que tienen los niños a edades tempranas.

Cuando esto se comprobó, los americanos pensaron que había que introducir el máximo de estimulación cerebral para desarrollar destrezas emocionales, sociales y cognitivas en general, a través de juegos. Por este motivo florecieron en Europa y por supuesto en España los «objetivos de aprendizaje temprano». Y con esta meta empezaron a «saetear» a los bebés hasta los tres años para el aprendizaje de destrezas como la lectura, la lógica y las matemáticas, utilizando tarjetas ilustrativas, vídeos y otros materiales audiovisuales.

Con los trabajos sobre «estimulación precoz» se llegó a la conclusión de que hay periodos críticos en los que la experiencia determina el desarrollo. Esto sumado a un entorno enriquecedor produce en el cerebro la formación de mayor número de conexiones neuronales.

El lector se preguntará cuál es la causa de que la actividad neuronal, pasados los tres años, no solo no siga creciendo sino que vaya disminuyendo. Como hemos visto antes, el cerebro «se especializa», es decir, deja de realizar funciones que ya no necesita y las va sustituyendo por otras.

Ejemplo: si el bebé ya no necesita gatear, porque «ahora toca» andar, dejará de gatear. Si deja de succionar porque «ahora toca masticar», dejará de succionar; y así sucesivamente a medida que va creciendo.

Otro periodo crítico es la adolescencia. En este periodo se especializan unas áreas neuronales para desarrollar las funciones cognitivas relativas a la toma de decisiones, necesidad que se acrecienta a esta edad. Estas funciones nos van a permitir controlar y coordinar los pensamientos y la conducta.

Llegar a esta edad con «los deberes hechos», es decir, con los aprendizajes básicos consolidados, será definitivo para poder ir instalando, durante el posterior desarrollo cognitivo y emocional,

todas aquellas habilidades necesarias que se le exigen a un adulto para desarrollar una personalidad íntegra en el mundo laboral, social y personal. Así, si un niño llega a los 13 años sabiendo comportarse en clase porque aprendió en su momento a inhibir conductas, si sabe estar en casa y disfrutar del amor de los suyos, si aprendió las habilidades sociales necesarias para integrarse en el grupo, etc. entonces completará su desarrollo de manera exitosa.

Ahora estamos en condiciones de entender la importancia que tienen las condiciones del entorno a la hora de adquirir el conocimiento.

Ilustraré este capítulo con situaciones que servirán como ejemplo para una mejor comprensión:

- Un bebé tiene hambre. Llora y su madre se acerca a la cuna, le coge y le pone en su pecho para alimentarle.
- Un niño de cuatro años, pega a un compañero en el recreo del colegio. Este se lo dice a la señorita y cuando esta reprende a aquel, este insiste una y otra vez que no es culpable porque el otro empezó primero dándole una patada. La señorita le cree y no da más importancia a la situación.
- Un alumno de siete años, en clase de Matemáticas ordena las cuentas en la hoja con todo primor, controla que los números no se salgan del cuadro, subraya en rojo y con regla y cuida la limpieza y el orden con esmero. La profesora le cubre de elogios ante la clase.
- Un adolescente de trece años le quita a su madre cinco euros de la cartera. Su madre no se da cuenta.
- Un chico de veinte años sale de fiesta por la noche, a la mañana siguiente no puede levantarse para estudiar y durante ese día no hace nada.
- Un padre entra en la habitación de su hija de dieciséis años (que quiere salir a fumarse un cigarrillo con un compañero que la está esperando). La ve tirada en la cama con los libros abiertos en la mesa y con la *blackberry* en la mano chateando. Él monta en cólera, le dice cuatro cosas en un todo agresivo de voz. Ella se le queda mirando con cara de odio y le dice: «Desde luego hijo, no sé qué te pasa, pero es llegar a casa y emprenderla conmigo ¿No tienes algo más agradable que decirme? No

te veo desde ayer ¡Sabes que te digo… que esto es insoportable así que me voy!».

En todos los casos, hay una conducta que se aprende para obtener un beneficio.

En principio el aprendizaje es intuitivo, lo que ocurre es que después de repetirlo y de conseguir un beneficio, este se convierte en una rutina, se fija y a partir de entonces esa conducta se reproduce de forma inmediata.

El bebé aprenderá que si llora obtendrá su alimento, automatizando esta conducta.

El niño de cuatro años aprenderá que mentir le salva de asumir responsabilidades, automatizando esta conducta.

El niño de siete años aprenderá que haciendo las cosas como le gustan a la señorita obtiene un reconocimiento ante el grupo. Crece su autoestima y automatizará esta conducta.

El adolescente de trece años, aprenderá que puede coger dinero de la cartera de su madre sin que esta se dé cuenta, y así automatizará este tipo de conductas.

El joven de veinte años, aprenderá que si quiere estudiar no puede salir la noche anterior, pues sabe que salir la noche antes implica que al día siguiente no hace nada.

La niña de la *blackberry* aprenderá que sacando a su padre de «sus casillas» y aplicando «cierta dosis de chantaje emocional», no solo se consigue lo que quiere sino que además traslada el sentimiento de culpa (que debería tener ella) a su padre.

Todos estos ejemplos ponen de manifiesto el funcionamiento de nuestro cerebro. Cualquier pensamiento, movimiento, reacción, etc. por mínimo que sea tiene un origen en nuestro cerebro y su resolución, unas consecuencias. Ante cualquier estímulo, en nuestro cerebro se origina una sinapsis, que consiste en que una neurona desprende una pequeña cantidad de substancia química (neurotransmisor) que recoge otra neurona, que a su vez se excita y envía el mensaje a otra neurona. Y así se origina lo que yo llamo «la ruta de contacto» cuando la sinapsis es inconsciente.

Los pensamientos también generan sinapsis, sinapsis de origen químico que pueden desencadenar, en algunas ocasiones, una liberación hormonal con consecuencias significativas para el organismo.

Cuando hacemos consciente nuestro pensamiento para obtener

un tipo de respuesta específico, (pensamientos que controlan una taquicardia, que liberan endorfinas, que conducen a un estado de relajación, que controlan la ira, que liberan de la tristeza, etc.) entonces me refiero a este tipo de sinapsis como «rutas de pensamiento».

Las neuronas presinápticas liberan el neurotransmisor hacia el espacio sináptico, el que la separa de la neurona postsináptica, en cuya membrana se encuentran los receptores específicos, que permiten la propagación o inhibición del impulso nervioso.

Existen hormonas y neurotransmisores en nuestro cuerpo que están presentes el modo de procesar las emociones. Algunos tipos de neurotransmisores:

- Dopamina, que regula la actividad motora.
- La serotonina que interviene en la regulación de los estados de ánimo. Se la considera el agente químico del bienestar.
- La acetilcolina actúa como mensajero en todas las uniones entre la neurona motora y el músculo.
- La encefalina y la endorfina regulan el dolor y la tensión nerviosa y aportan una sensación de calma.
- La adrenalina, que aunque es una hormona, funciona como neurotransmisor.

La función básica de los transmisores consiste en generar una eficaz adaptación al estrés, entendido como la capacidad de adecuarse a una determinada circunstancia. La adrenalina actúa cuando se produce una situación de tensión (agradable o desagradable) a la que el cuerpo debe adaptarse. Es decir un pensamiento angustioso, puede provocar una crisis de ansiedad al segregar un exceso de adrenalina. La presencia de adrenalina es una respuesta involuntaria frente a la percepción del riesgo. También puede estimular al cerebro para que produzca dopamina, hormona responsable de la sensación de bienestar. A veces la segregamos cuando hacemos actividades deportivas. Esa sensación tan placentera que nos deja una vez finalizada la actividad física. En ocasiones puede crear adicción positiva.

Un pensamiento positivo puede generar sinapsis que liberen neurotransmisores responsables de estados de paz y serenidad.

Cuando un neurotransmisor es escaso, o se da en exceso, ocurre que la neurona no se excita o se excita demasiado, con lo que se produce un desequilibrio entre los neurotransmisores. Este

desequilibrio, por ejemplo, sería responsable de las dificultades que el niño tiene para centrar su atención y mantenerla durante un cierto tiempo, así como la falta de autocontrol y ajuste de su conducta a las demandas del medio.

Una vez vista la importancia que tiene la transmisión de un tipo de transmisor u otro en la producción hormonal y por ende en la percepción de nuestras emociones, estamos en condiciones de entender cómo influyen nuestros pensamientos en nuestro estado de bienestar, es decir, cómo aprende nuestro cerebro.

El cerebro es como un músculo. Necesita entrenamiento para actuar de manera eficaz cuando sea necesario. Al igual que el corazón, si no entrenamos difícilmente podrá responder de manera adecuada ante una situación crítica. El corazón de un deportista, si tiene que emprender una huida no tendrá problemas, sin embargo un corazón contaminado por el tabaco, el alcohol y el sedentarismo es posible que no resista ante la misma situación. Pues lo mismo ocurre con el cerebro.

La diferencia estriba en que mientras al corazón se le entrena con una buena alimentación, ejercicio físico y hábitos de vida saludables, al cerebro se le entrena con el pensamiento. Un pensamiento eficaz y productivo, entendiendo por este el que genera estados de satisfacción personal, podrá acomodarse sin problema a una situación no deseable.

La forma en que pensamos determina cómo nos comunicamos, cómo interactuamos con los demás y cómo nos preparamos para conseguir nuestras metas. Estos pensamientos, como expliqué antes, se consolidan mediante unas «rutas de pensamiento» que una vez automatizadas se instalan constituyendo nuestro modo de aprender, y más a largo plazo nuestra forma de vivir.

El modo en que pensamos tiene su origen en el modo en el que cada uno interpreta la realidad, porque en cuanto a nuestro sistema nervioso se refiere, los seres humanos somos exactamente iguales y nuestros mecanismos operativos son idénticos. Lo que es diferente es nuestra manera de darle sentido lógico a nuestras experiencias. Nuestros criterios, nuestros valores y nuestras creencias es lo que nos hace únicos.

Son nuestro pensamiento y nuestro lenguaje (nuestro diálogo interno) los responsables de modificar e interrumpir los patrones aprendidos de comportamiento y comunicación que no son eficaces. Podemos conseguir eliminar dichos patrones, cambiarlos o

simplemente crear nuevos, a voluntad.

Por ejemplo, lo que presuponemos son interpretaciones acerca de la realidad y determinan el tipo de decisiones que tomamos ante los diferentes acontecimientos de la vida. También nuestras creencias o paradigmas determinan el camino que seguiremos en nuestra existencia y, en consecuencia, el tipo de resultados y experiencias que viviremos.

La habilidad de cambiar «la ruta de pensamiento» a través de la cual experimentamos la realidad es a menudo más valiosa que cambiar el contenido de nuestra experiencia de la realidad.

El mundo no puede cambiar porque siempre ha sido y será el mismo, lo único que puede cambiar es cómo percibimos el mundo. Por lo tanto, lo que aprendemos de nuestras experiencias y su significado, bueno o malo, placentero o doloroso, es el resultado de la representación interna de una mezcla de sensaciones generadas por los cinco sentidos.

Lo que nos ocurre, un evento traumático, por ejemplo, es el contenido, pero lo que a menudo nos afecta, no es la historia (el contenido), sino el modo en que nos lo representamos. De ahí que a personas que viven una misma experiencia, reaccionen de manera diferente en función de cómo lo representa cada cual.

Expresiones metafóricas como cambiarle el color a las cosas, tienen una interpretación literal en nuestras representaciones internas.

¿Puedes cambiar el hecho de que la mujer o el hombre que amas no te corresponda o te sea infiel? ¿Puedes cambiar el hecho de que alguien a quien aprecias se muera? ¿Puedes cambiar el hecho de que tu primer intento como empresario haya terminado en un fracaso? La respuesta a estas preguntas es que el pasado se puede olvidar, pero no cambiar. Y a veces, tratar de olvidar se convierte en un recordar para siempre. La mejor solución es, pues, cambiar cómo lo interpretamos, modificando de esta manera, el cómo nos sentimos.

Lo que quiero que le llegue al lector se resume en dos ideas, para mí de suma importancia:

- Todos los seres somos idénticos desde el punto de vista fisiológico.
- Los recursos que un individuo necesita para efectuar un cambio, ya se encuentran dentro de él.

Es decir, todos los seres humanos tenemos músculos, corazón, cerebro, etc. Pero lo que marca la diferencia es su funcionamiento según el entrenamiento al que les hayamos sometido.

A aquellos estados emocionales (valor, coraje, determinación, tranquilidad, etc.) se les denomina recursos, y los entendemos así porque los podemos utilizar para superar una situación conflictiva. No necesitamos nada externo para obtener el estado deseado, sino simplemente utilizar nuestros recursos internos. Podemos concluir casi con toda seguridad con la siguiente afirmación: no es el potencial del individuo el problema, sino su comportamiento.

> Recuerde el alma dormida, avive el seso y despierte contemplando cómo se pasa la vida, cómo se viene la muerte tan callando… (Jorge Manrique, *Coplas a la muerte de su padre,* siglo XV).

Estar despierto a la vida, significa ser consciente de que el tiempo pasa y que es necesario aprender para vivir. Un cerebro que no se entrena, se atrofia.

Cuando una persona decide estar atenta a lo que pasa a su alrededor, está siempre en condiciones de aprender.

Solo aquellos a los que no les interesa lo que viven, no aprenden y así adormecen «su alma».

No obstante, no podemos dejar toda la responsabilidad en manos de lo aprendido.

La genética también tiene su implicación en el resultado final, aunque todo es susceptible de modificación.

La inteligencia, la personalidad, el estilo de aprendizaje y la motivación son factores determinantes a la hora de aprender y son, como dije anteriormente, los responsables de nuestro perfil emocional. No obstante, la personalidad y la inteligencia aparecen como factores con mayor carga hereditaria a la hora de aprender que el estilo de aprendizaje y la motivación.

Nada hay más poderoso que una idea
a la que le ha llegado su momento.

(Victor Hugo)

3. Inteligencia

Buscar las causas del fracaso escolar y no hablar de inteligencia sería un error. La inteligencia es el primer factor a tener en cuenta a la hora de hablar de fracaso escolar. De hecho es lo primero que miden los especialistas para evaluar cualquier trastorno de aprendizaje.

Aunque este libro es un intento de búsqueda de otras capacidades como alternativas para evitar el fracaso escolar, no cabe duda que la inteligencia es hasta ahora uno de los indicadores responsables, aunque no el único.

El estudio de la inteligencia concebida como un todo homogéneo e indivisible limita en gran medida su estudio así como su desarrollo. Sin embargo, diversas aportaciones a lo largo de la historia ponen de manifiesto que no es un concepto tan rígido y tan poco susceptible de cambio. La evolución del concepto nos descubre una inteligencia plástica, con posibilidad de intervención y de cambio, así como de desarrollo. Estas aportaciones son de gran relevancia para tratar el mal entendido TDAH.

Aproximación al concepto

El concepto de inteligencia es algo tratado en todas las épocas y por todos los expertos del tema. Ha creado numerosas polémicas y no han llegado a ponerse de acuerdo del todo a la hora de definir de forma consensuada el concepto de inteligencia. Hasta hace poco, se hablaba de la inteligencia como un factor hereditario fijo e invariable. Sin embargo, y según las sucesivas aportaciones, hoy puede afirmarse que la inteligencia es una facultad variable sobre la que se puede intervenir para modificarla.

Todas las definiciones se caracterizan por fundamentarse en un rasgo que determina si una persona es inteligente o no. Las más comunes son recogidas por Sternberg (1987), y describen la inteligencia como «la capacidad de aprender» (Buckingham), «la capacidad para realizar pensamientos abstractos» (Terman), «la capacidad para adaptarse adecuadamente a situaciones nuevas de la vida» (Pinnter) o «la capacidad para adquirir capacidad» (Woodrow). En este sentido Mayer (1986) incluye la «capacidad de presentar y manipular símbolos» y «la capacidad de resolver

problemas».

Las contribuciones sobre inteligencia que se han dado a lo largo de la historia han permitido que se desarrollen nuevas teorías que explican lo que se entiende hoy por inteligencia.

Una definición más amplia es la aportada por Wechsler (1973), al considerar la inteligencia como la capacidad acumulada o global del individuo para actuar de una manera definida, pensar racionalmente y abordar eficazmente su entorno.

Evidencias aportadas por diversas investigaciones (Pérez Serrano, 1978; Rodríguez Espinar, 1982b; González Fontao, 1997) consideran que hay una asociación significativa entre los factores intelectuales y de rendimiento.

La conclusión general que se desprende de estos estudios es que la inteligencia es una potencialidad, que puede cristalizar o no en el rendimiento, dependiendo de múltiples condiciones. En realidad, quien rinde educativamente es la persona inteligente, no su inteligencia. En el análisis de resultados, además de una determinación familiar y social, pesa la capacidad mental pero también la actitud, interés, técnicas de estudio, etc. De ahí que, en múltiples ocasiones, un alumno con alto coeficiente intelectual rinda por debajo de sus posibilidades y viceversa.

La idea de que la inteligencia es un dato de partida invariable en nuestra vida ha impregnado durante décadas a toda la sociedad occidental: «nacemos más o menos inteligentes, según nuestro CI y eso es algo que ya nunca podrá cambiar».

El CI varía notablemente durante la infancia. Son muchos los investigadores que determinan su variación en función de factores tales como la afectividad recibida desde muy temprana edad, la estimulación precoz, factores ambientales, etc. Aunque todavía se viene discutiendo, en lo que sí parecen coincidir es en su estabilidad al final de la adolescencia.

En 1938 Thurstone[1] consideró que la inteligencia no dependía de un solo factor sino que eran siete las habilidades intelectuales que configuraban la inteligencia:

- Comprensión verbal.
- Fluidez para hablar.
- Habilidad numérica.
- Capacidad de visualización espacial.
- Memoria.

- Razonamiento.
- Rapidez de percepción.

A partir de aquí se empieza a vislumbrar la centralidad de otros factores de gran importancia en el desarrollo de la inteligencia y que no se tenían en cuenta a la hora de medirla.

Pinillos (1995) señala que la inteligencia, desde el punto de vista estructural, está constituida por un conjunto muy numeroso de factores que corresponden a unidades funcionales de aptitud:

- Verbales.
- Numéricos.
- Espaciales.
- Lógicos.
- Memorísticos.
- Perceptivos.
- Psicomotores.

El campo verbal se refiere al uso inteligente del lenguaje, es decir, a la comprensión y la expresión verbal. El campo numérico hace referencia a la rapidez de respuesta y exactitud de cálculo numérico, etc.

Si me ha parecido importante hablar de inteligencia en este libro es porque no todo es inteligencia a la hora de aprender. Por ello incidiré sobre este aspecto a continuación.

Diariamente observo en mi aula niños que son incapaces de razonar sobre un problema de Matemáticas, niños a los que les resulta complicado memorizar las reglas de Ortografía, otros para los que hacer un esquema de Conocimiento del medio es algo demasiado laborioso, en otras ocasiones son incapaces de hacer un dibujo si no se les dan pautas. Este tipo de observaciones ponen de manifiesto que la inteligencia, como dice Pinillos, se desarrolla por factores o por habilidades y que medida de forma de aislada, como se viene haciendo, no nos lleva a ningún sitio. Es ahora después de 20 años cuando estamos sufriendo las consecuencias y es ahora cuando debemos tomar conciencia de ello y poner remedio antes de que la situación sea inevitable o irreversible.

La situación que se vive hoy en las familias y en las aulas es el indicador para tomar conciencia del cambio.

El año pasado tenía en mi clase de tercero de Primaria una alumna «silenciosa». Cuando le miraba a la cara para preguntarle

algo, me miraba fijamente, apretaba los labios, se ponía rígida y empezaba a sudar. Yo ya sabía manejar su problema en concreto, pues unos años atrás había tenido una experiencia parecida y estaba segura de que si a esa niña no la liberaba de la tensión que transmitía, difícilmente podría obtener nada de ella que me facilitase datos para su posterior evaluación.

Intuí que era un problema de tipo personal, ¿timidez?, ¿falta de confianza en sí misma?, ¿miedo al ridículo?, ¿inseguridad? Sabía que mientras no la liberase de aquella coraza que le impedía expresar lo que sentía, jamás aprendería nada, pues esta niña no estaba en condiciones para aprender.

Con el tiempo he aprendido que, del mismo modo que hay que abonar, quitar malas hierbas y preparar el campo para sembrar, hay que preparar a un niño para aprender. Y que la intuición, la comprensión y amor… consiguen mucho más que las didácticas que se enseñan en las escuelas de Magisterio.

He comprobado que cuando entro en clase y les sonrío al darles los buenos días y les pregunto cómo han dormido esa noche y si alguna pesadilla o algún pensamiento incómodo les ha abordado impidiéndoles el descanso, ellos me miran con ojillos chispeantes, se enderezan en sus asientos, se miran unos a otros con la necesidad de contar experiencias, pero con miedo a escucharse públicamente. Entonces les cuento cómo he dormido yo, o si algo me ha pasado en el mercado, o si he tenido alguna avería doméstica que me ha impedido trabajar esa tarde, o si un hijo mío está enfermo, o si he salido con la bicicleta y he percibido olores y colores de esa estación, etc. Solo entonces ellos comienzan a relatar sus experiencias, animándose los unos a los otros a participar. Entonces me digo, «*ya están conectados al aula*» y así empiezo el día. Me doy cuenta de que si no les despierto la curiosidad, no capto su atención. Y si no capto su atención no me escuchan. Y si no me escuchan, no aprenden. Así que o nos convencemos de la importancia que tiene hoy el hecho de conectar a los alumnos al aula, o estamos perdidos.

De momento hay que empezar por desterrar premisas tales como «la letra con sangre entra», esas con las que aprendíamos nosotros sí o sí. Hoy día con sangre no entra nada y si no queremos darnos cuenta de esto seguiremos embarcando niños hacia el país de la incongruencia en el que el TDA, TDAH, los trastornos bipolares, TOC (trastorno obsesivo-compulsivo) y sobre todo la frustración

serán los más fieles destinos. Hoy se habla de neuroeducación, ciencia basada en el conocimiento del cerebro para aprender mejor.

En este sentido, Francisco Mora analiza los procesos cerebrales que se activan cuando se aprende con placer y dice, «hoy solo se puede y se debe enseñar, a través de la alegría, porque conocemos bien los sustratos cerebrales de estos procesos».

Y así, entre lectura y lectura y mi práctica diaria en el aula, fui entendiendo por qué los alumnos no aprenden y por qué surge ese «apagón emocional» que les desconecta de la escuela y que con el tiempo se traduce en trastornos de aprendizaje y conductas disruptivas.

El concepto de inteligencia ha cambiado y los procesos por los que un cerebro se activa también. Las aportaciones de Howard Gardner y su teoría sobre las inteligencias múltiples me dieron luz y claridad para ejercer mi profesión con un sentido diferente. En la teoría de las inteligencias múltiples, se ha basado la LOMCE (ley orgánica para la mejora de la calidad de la educación, 2013) y propone un currículo basado en el desarrollo de competencias. Veamos en primer lugar cuáles son según Gardner las ocho inteligencias y posteriormente su coincidencia con la propuesta de la LOMCE.

Inteligencias múltiples

Gardner (1995) considera que el término «inteligencia» está asociado a aquellos niños que tienen habilidad para resolver problemas, para encontrar respuestas a cuestiones específicas y para aprender material nuevo de forma rápida y eficaz. Capacidades que desempeñan un papel muy importante en el éxito escolar.

Según Gardner, desde esta perspectiva la inteligencia es una facultad singular que se utiliza en cualquier situación en la que haya que resolver un problema. Y, puesto que la escolaridad depende en gran medida de la capacidad para resolver problemas de diversos tipos, un niño con esta capacidad es un niño inteligente.

Pero, ¿qué pasa cuando termina la escuela? ¿el niño inteligente tiene asegurado el éxito profesional al igual que tuvo asegurado el éxito escolar? Hay personas sin estudios superiores ni mucha cultura que, sin embargo, triunfan en casi todo lo que se proponen. Y al revés, llama la atención que personas muy inteligentes no progresen o no encuentren su sitio en el ámbito profesional. Esta

aparente contradicción se debe a que hay personas que, si bien no brillan en el ámbito racional, son muy habilidosos, muy inteligentes en la gestión de las emociones y los sentimientos. Saben sacar partido a sus cualidades y son en muchos casos más creativos y eficaces de lo que lo puede ser un catedrático de Historia o de cualquier ingeniería.

Gardner define inteligencia como «la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que no son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural»:

> La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto *cultural* es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión de conocimientos o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. Los problemas a resolver van desde crear el final de una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate al ajedrez, pasando por remendar un edredón. Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas.

Este modo de entender la inteligencia, primero amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que se sabe de manera intuitiva, pues la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolvernos en la vida no basta con tener un excelente expediente académico. Hay personas de gran capacidad intelectual pero incapaces, por ejemplo, de elegir bien a sus amigos. Por el contrario, hay personas menos brillantes académicamente, que triunfan en el mundo de los negocios o en su vida personal.

Triunfar en los negocios, en los deportes o en el mundo del arte requiere ser inteligente. Son inteligencias distintas que desarrollan habilidades distintas y cristalizan en aptitudes distintas. No hay que plantearse qué tipo de inteligencia es mejor. Einstein no era más inteligente, que Michael Jordan, ni que Plácido Domingo o Aghata Christie, ni que Jacques Cousteau, ni que Pablo Picasso o Fernando Alonso. Todos ellos son inteligentes pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

Segundo y muy importante, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Como hemos visto antes, la inteligencia se consideraba como algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o

no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.

Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar aunque no niega el componente genético. Se nace con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, las experiencias, la educación recibida, etc. Ningún deportista de élite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas o de la gente emocionalmente inteligente.

Howard Gardner (2001) añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, habrá que entender la inteligencia como conjunto de capacidades susceptibles de modificación. Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos:

a) Inteligencia musical. Ciertas partes del cerebro desempeñan un papel importante en la percepción y la producción musical y, aunque no tiene un área definida como la capacidad lingüística o matemática, puede localizarse en el hemisferio derecho. Se ha llegado a esta conclusión porque se han observado lesiones cerebrales en las que se ha perdido la capacidad musical *(amusia)*.

b) Inteligencia cinético corporal. En este caso se trata de la capacidad de movimiento y su control se localiza en la corteza motora. Cada hemisferio controla los movimientos de uno u otro lado. El movimiento ha ido evolucionando a través de los tiempos y forma parte de la cultura. En el niño la coordinación psicomotriz se va desarrollando de igual manera a medida que va incorporando a su esquema espacial las nuevas adquisiciones, y en este caso el movimiento se toma como punto de referencia en su desarrollo evolutivo.

c) Inteligencia lógico-matemática. Junto con la capacidad lingüística, el razonamiento lógico-matemático es el que tiene mayor peso en los test de inteligencia. Nadie pone en duda que las personas con un alto cociente intelectual tienen muy desarrollada esta capacidad, se trata de gente con mucha facilidad para predecir las posibles soluciones a los problemas de índole lógico-matemático y obtienen muy buenos resultados en todo lo relacionado con el cálculo.

d) Inteligencia lingüística. Desde la psicología tradicional, llamar a la inteligencia lingüística «inteligencia» es perfectamente coherente, ya que una de las pruebas por las que descubrimos si un niño es inteligente es por la evolución de su lenguaje. Además en todos los test de inteligencia hay una prueba de capacidad verbal perfectamente cuantificable numéricamente.

En el cerebro humano la zona del pensamiento verbal es la llamada área de Broca y es la responsable de la producción de lenguaje. Sabido es que personas con sordera son capaces de comunicarse mendicante un lenguaje de signos. Hay ejemplos también de personas con el área de lenguaje muy desarrollada y sin embargo la zona del cerebro encargada de las producciones lógico-matemática muy deficiente con respecto a la anterior, lo que hace pensar que la inteligencia lingüística puede operar de forma independiente en relación a otras áreas cerebrales.

e) Inteligencia espacial. La capacidad para situar en el espacio los objetos observados cotidianamente e interiorizar cerebralmente dicha posición para luego cambiarlos de ubicación es una habilidad muy relacionada con el área espacial situada en la región posterior derecha del cerebro. Personas con este área lesionada tienen problemas para orientarse en un lugar o para reconocer escenas o personas. Sin embargo, la diferencia entre percepción visual e inteligencia espacial es muy significativa en el caso de las personas ciegas. Los ciegos reconocen a través de la percepción táctil y tienen más desarrollados otros sentidos, pues a través del olfato pueden reconocer lugares y personas, pudiendo destacar en un test de inteligencia al igual que personas sin esta lesión. Esto parece indicar que la inteligencia espacial puede también operar independientemente de otras; así los artistas visuales emplean esta inteligencia en el uso que hacen del espacio y serán muy hábiles en problemas espaciales, en los que la visualización de un objeto desde diferentes ángulos sea la piedra angular para su resolución.

f) Inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal es la habilidad para descubrir en el otro sus intenciones y deseos, sus estados de ánimo, temperamentos y motivaciones. Esta habilidad suelen poseerla los políticos, los religiosos, los maestros y los terapeutas. Según los estudiosos sobre el tema, suele alojarse en los lóbulos frontales, y las lesiones en esta zona suelen desencadenar cambios profundos en la personalidad. La enfermedad de Alzheimer parece atacar a las zonas posteriores de cerebro, dejando la

capacidad lingüística y espacial dañadas; sin embargo, estos enfermos siguen siendo educados y mantienen las cualidades sociales sin variación. La enfermedad de Pick, por el contrario, puesto que afecta a los lóbulos frontales, implica una clara deficiencia en las habilidades de relación interpersonal. La necesidad de cohesión en el grupo, de liderazgo, de organización y de solidaridad surgen en el seno de esta capacidad.

g) Inteligencia intrapersonal. El desarrollo de este tipo de inteligencia permite el acceso a la propia vida emocional, a los sentimientos y a la capacidad para discriminar las emociones, de manera que, conociéndolas, se puedan interpretar y así poder orientar la propia conducta. Es la inteligencia más privada y la que necesita del lenguaje para su expresión, ya que este es necesario para transmitir el conocimiento intrapersonal. Al igual que en la inteligencia interpersonal, los lóbulos frontales desempeñan un papel muy importante, y una lesión en los mismos puede producir irritabilidad o euforia, si es en el área inferior, o indiferencia, languidez, apatía, si es en la zona superior de los lóbulos frontales. Los individuos de personalidad depresiva, por ejemplo, tienen dañada esta área, mientras que las capacidades lingüísticas o lógico-matemáticas permanecen inalteradas. El niño autista es un ejemplo claro de individuo con la inteligencia intrapersonal dañada; al mismo tiempo estos niños muestran habilidades extraordinarias en el área musical, computacional, espacial o mecánica.

En resumen, tanto la facultad interpersonal como la intrapersonal entran en juego a la hora de solucionar problemas significativos para el individuo y para la especie. La inteligencia interpersonal lo hace más en función de los demás, mientras que la inteligencia intrapersonal se encarga de trabajar con uno mismo para comprenderse y para afrontar de la mejor manera las adversidades que surgen y que nos dificultan el estado de ánimo para superarlas.

h) Inteligencia naturalista. Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros.

Se da en los niños que aman a los animales, a las plantas, etc., que reconocen y les gusta investigar características del mundo

natural y del modificado por el hombre.

Howard Gardner en su libro *La inteligencia reformulada* ha sostenido «la posible existencia de varias otras inteligencias» (Gardner, 2001: 57). Tres nuevas inteligencias han sido denominadas como: inteligencia naturalista (ya citada anteriormente), inteligencia espiritual e inteligencia existencial.

También se puede afirmar que personas con un alto cociente intelectual pueden no estar dotadas de habilidad para resolver conflictos personales o sociales, pudiendo por tanto fracasar profesionalmente, ya que los test de CI solo miden la habilidad para responder rápidamente a cuestiones de tipo lógico-matemático o lingüístico, sin que en ellos se controle toda la gama de capacidades humanas aptas para resolver problemas no solo lógico-matemáticos o lingüísticos. Así, una persona que desee dirigir su futuro en el área artística dentro del Ballet Nacional, por ejemplo, requerirá para triunfar no solo una buena inteligencia cinético-corporal, sino que deberá poseer capacidades inter e intrapersonales que le permitan saber elegir bien: un buen agente, saber llegar al público, conocer qué es lo que demanda la sociedad dentro de ese ámbito, cuál es el momento oportuno para elegir las representaciones, etc. Se deduce, por tanto, que hay que desarrollar todas las áreas que capaciten al sujeto para tener éxito y es más probable que se alcance este cuantas más inteligencias estén desarrolladas. De hecho, es muy probable que «el todo sea mayor que la suma de las partes», así un individuo puede no estar especialmente dotado en ninguna inteligencia y, sin embargo, la combinación o la mezcla de sus capacidades le proporciona el éxito profesional que sujetos con un alto porcentaje de CI no consiguen.

Por eso Gardner, basándose en decenios de investigación cognitiva, identifica estas ocho palancas que promueven o frustran el proceso del cambio mental y ofrece un marco de referencia original, pudiendo así coordinar estas palancas para suscitar cambios significativos en la forma de procesar la información y en la conducta.

Howard Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que el sistema educativo no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista, (la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística) hasta el punto de casi negar, en la práctica, la existencia

de las demás. Es ahora, con la nueva ley de educación, cuando parece que se dan cuenta de la importancia del desarrollo integral del alumno.

Para Gardner es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre los estilos de aprendizaje, los tipos de inteligencia y los estilos de enseñanza es absurdo que sigamos insistiendo en que todos nuestros alumnos aprendan de la misma manera. La misma materia se puede presentar de formas muy diversas que permitan al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes[2].

Siempre se nos ha dicho «este niño es de letras, se le da muy bien la gramática, le encanta leer y prácticamente no tiene faltas de ortografía. Ahora, no le pongas un problema de trigonometría porque es incapaz, no solo de verlo en el espacio, sino de resolverlo intuitivamente», y viceversa «tengo un alumno magnífico en Matemáticas, no puedes hacerte una idea cómo resuelve los problemas, parece que los ve. Ahora…, con la Lengua, es un horror, se dispersa, no fija las reglas de ortografía, etc.». Eso está muy claro y ha estado claro desde siempre: «alumnos de ciencias y alumnos de letras». De ahí que hubiese dos tipos de Bachillerato que diesen cabida a ambas opciones de alumnos. Más tarde se dio otra opción, Bachillerato tecnológico, que acogía a aquellos alumnos de ciencias, con mayor desarrollo espacial, y posteriormente apareció el Bachillerato artístico, que se ideó para aquellos alumnos con mayor desarrollo cerebral en el área espacial, artística y musical.

¿Y porqué esperar a los catorce años para elegir las optativas según nuestras preferencias? ¿Cuánto tiempo hemos perdido? Y eso suponiendo que no hayamos abandonado el deseo de aprender o de acabar el ciclo escolar.

Es evidente que el cerebro es el que piensa y que son los alumnos los que deben tener la intención de aprender, pero no olvidemos que somos nosotros los maestros, los responsables de activar los circuitos para que se dé el aprendizaje. Hoy se sabe de la importancia que tienen los tiempos y las edades de aprendizaje. También se sabe que los mecanismos que generan ansiedad disminuyen los procesos de atención y tienen consecuencias severas sobre el proceso de aprendizaje y memoria.

Cuando un niño a los cinco años no es capaz de seguir la clase de prelectura como los demás y esto es motivo de reprimenda o castigo por parte del maestro, deberíamos pensar si el alumno no quiere

seguir la clase o no puede seguir la clase. Muchas veces nos equivocamos a la hora de juzgar la falta de atención del alumno. Es posible que si mientras los demás niños leen, se le permite a este alumno, dibujar aquello que se le ocurra o realizar otro tipo de actividad por la que se sienta motivado, cuando llegue su momento lector, aprenderá a leer sin demasiado esfuerzo. Si por el contrario le forzamos y le generamos estrés, es posible que como dice la neuroeducación perjudiquemos la maduración de los mecanismos corticales neuronales de inhibición y esto puede, con el tiempo, ser la causa de la impulsividad. De ahí la importancia de tener todo esto en cuenta a la hora de diagnosticar un trastorno de aprendizaje.

Hay déficits de la conducta de algunos niños pequeños que pueden ser rectificados con tratamientos conductuales si se detectan a tiempo. La persistencia de esos déficits puede influir en fallos de la conducta y en la educación y el aprendizaje posteriores (Mora, 2013: 56). Se trata del cableado: los aprendizajes tienen un momento y si no se aprovecha no solo es difícil que en otro momento se dé en condiciones óptimas, sino que además puede, si no se pone remedio a tiempo, traducirse más tarde en problemas de conducta.

Al llevar 34 años en un colegio siempre en el mismo nivel, puedo comprobar muchas cosas y una de ellas es que los niños «se repiten» de año en año. Es decir todos los años hay algún niño líder, algún niño «incómodo» para el profesor, alguno de alta capacidad, alguno sobreprotegido, etc. y siempre está el tímido e inseguro. Está claro que si estas cualidades no dificultan el aprendizaje, no tienen por qué ser un problema. La timidez, por ejemplo, con cierto grado de inseguridad, no es nada que no se pueda corregir con una buena intervención. Sin embargo cada vez es más común que los niños que llevan asociado a su conducta cierto grado de estrés (y digo a su conducta, porque es a través de su comportamiento en el aula, donde yo lo detectaba y lo detecto ahora) tenían amigos, disfrutaban en el recreo y en todas aquellas actividades en las que no tenían que demostrar habilidad cognitiva de manera individual y ante todos sus compañeros. Cuando les preguntaba públicamente sobre algo de lo que habíamos visto en clase, se ponían tensos, algunos apretaban la mandíbula, otros balbuceaban, fijaban la vista en algún punto y no conseguían decir nada. Yo observaba que eran niños que no tenían dificultades a la hora de aprender, que

resolvían problemas con cierta habilidad siempre y cuando lo hicieran solos en su sitio y sin prisas. Entonces probé «un truco» que fue definitivo y que todavía utilizo. Cuando todos leían en orden desde su sitio, este tipo de niños no leía. A ellos les ponía a leer en mi mesa, en otro momento del día mientras los demás hacían otra actividad. Les ponía la mano suavemente en la espalda y les decía al oído: «Me da igual que leas o que no leas, nunca te voy a hacer leer delante de los demás. Tú vas a venir a intentarlo aquí conmigo, y cuando tú quieras, solo cuando tú quieras, leerás desde tu sitio en voz alta». Aquel «truco» era infalible. Al cabo de un mes, todos leían desde su sitio en voz alta, y lo más importante, habíamos desterrado el estrés. A partir de entonces me dije «los alumnos, no es que no quieran aprender, es que no pueden».

Comprobé, con el tiempo, que este tipo de niños que llegaba a tercero de Primaria con esa inseguridad, esa timidez, ese nerviosismo y ese aparente desconocimiento de la materia en cuestión, habían estado en tercero de Infantil con una profesora a la que no le gustaba su profesión, no disfrutaba enseñando y solo se ocupaba de aquellos que «aprendían solos». Aquellos que no eran capaces de seguir el ritmo de los demás eran castigados y ridiculizados ante sus compañeros. Para estos niños el colegio y la profesora eran el mayor castigo. Estos niños perdieron su momento para el aprendizaje lector. Arrastraron ese problema durante primero y segundo de Primaria. Algunos de ellos estuvieron medicados y otros sentían aversión por el colegio. Si a esos niños no se les hubiese dotado de seguridad y confianza en sí mismos en algún momento de su escolaridad y antes de la adolescencia, tarde o temprano habrían tenido dificultades de aprendizaje o trastornos de comportamiento.

El cerebro, como ya hemos visto tiene plasticidad, es decir, cuando no puede aprender por una vía, busca el modo de hacerlo por otro camino, es decir, varía la ruta y origina un «cableado nuevo», para adaptarse. Estos niños lo que hacen es aprender a desconectar del aprendizaje, ya que esta es la única manera de sobrevivir en el aula.

Pues bien, a estos niños se les identifica muy fácilmente y en nuestra mano está «conectarles» de nuevo. Pienso que es muy posible que muchos de los problemas que hay hoy en las aulas son problemas de adaptación, pero no de los alumnos, sino de los profesores. Son ellos los que no son capaces de cambiar su cableado

y ante esta nueva generación de alumnos sabios, se bloquean, se sienten inseguros, desconectan de su verdadera labor de maestros y deciden imponer la autoridad como único método de control del aula, obteniendo como resultado la frustración y el desencanto por su parte y el abandono por parte de sus alumnos.

Ante este problema, como he comentado antes, aparece la nueva ley de educación LOMCE que lo vislumbra e intenta paliarlo y, basándose en las inteligencias múltiples de Gardner, propone un currículo basado en competencias básicas: «Las competencias básicas son aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Veamos la similitud de su propuesta:

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	COMPETENCIAS BÁSICAS
Inteligencia lingüística	Competencia para la comunicación lingüística
Inteligencia lógico-matemática	Competencia matemática
Inteligencia naturalista	Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
Inteligencia lógico-matemática	Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
Inteligencia interpersonal	Competencia social y ciudadana
Inteligencia intrapersonal	Competencia para la autonomía e iniciativa personal
Inteligencia espacial	Competencia cultural y artística
Inteligencia inter e intrapersonal	Competencia para aprender a aprender

No creo que sea necesario dedicar tiempo a las competencias básicas, sin embargo, sí merece la pena pararnos en la «competencia para aprender a aprender» dado que es común a todas las competencias y que tiene la facultad de conectar al profesor con el alumno, proporcionando el desarrollo de la inteligencia emocional simultáneamente de ambos.

La competencia para aprender a aprender es una competencia común a todas las áreas de desarrollo cognitivo. Se basa en la disposición personal hacia la adquisición de cualquier aprendizaje. Se la considera como una más, para definirla y tenerla siempre presente, ya que es la base del desarrollo de cualquier otra competencia.

La Comisión Europea la define como «la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía».

Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En una persona competente son cruciales la motivación y la confianza. Tanto la motivación como la confianza son requisitos para aprender a aprender, pero de nada sirven si el alumno no se siente capaz de cosechar sus propios éxitos.

Un alumno capaz de fijarse metas, conociendo previamente sus fortalezas y debilidades, un alumno capaz de tolerar el fracaso, con un buen concepto de sí mismo, que sepa manejar su autocontrol ante las dificultades y hasta perder el miedo a equivocarse, será un alumno equilibrado emocionalmente y llegará donde quiera. Por tanto, el buen maestro será aquel que a través de la Lengua, las Matemáticas, las Ciencias, la Educación Física y Artística, etc. enseñe al alumno a desarrollar su inteligencia intra e interpersonal y eso no es otra cosa que la inteligencia emocional.

Llevamos un montón de años, dando palos de ciego. Haciendo

investigaciones, elaborando informes, promulgando leyes y cambiando currículos. ¿Para qué? Para concluir diciendo que hay que hacer es educar con inteligencia emocional.

La LOMCE tiene como objetivo el desarrollo de la inteligencia emocional pero, a diferencia de otras leyes educativas que también perseguían ese objetivo, introduce el modelo de competencias. Este modelo, tal y como está diseñado garantiza el desarrollo de la inteligencia emocional, puesto que lo convierte en un concepto que deja de ser abstracto y pasa a ser susceptible de ser programado y evaluado.

Veamos ahora cómo la LOMCE se ha ido adaptando al concepto de inteligencia emocional propuesto por Daniel Goleman (1996).

La inteligencia emocional

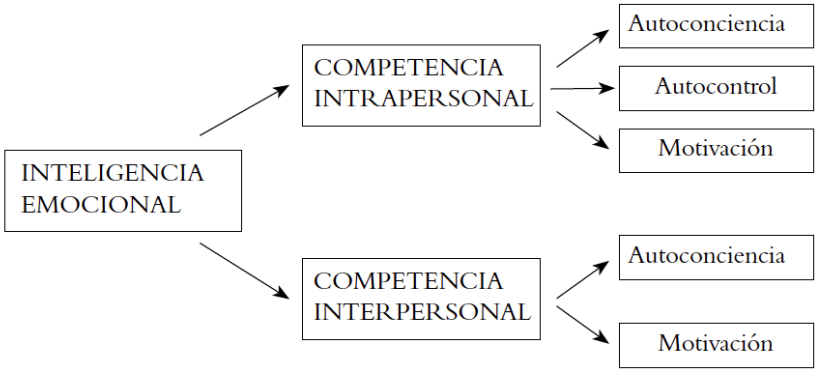
El primer objetivo de cualquier sistema educativo es la educación y el control de las emociones para el desarrollo de la inteligencia en todos sus aspectos.

El conocimiento propio, el autocontrol y el equilibrio emocional, la capacidad de motivarse a uno mismo y a otros, el talento social, el optimismo, la constancia, la capacidad para reconocer y comprender los sentimientos de los demás, etc. tienen una importancia decisiva en el desarrollo integral de la persona. Hasta ahora estas capacidades se daban por supuestas, sin embargo ahora comprobamos que nuestros jóvenes adolecen de este tipo de habilidades.

El control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental configuran rasgos del carácter, como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una adecuada y productiva adaptación al mundo en que se vive. Hoy es muy común en las aulas que haya alumnos que no logran controlar su mundo emocional y que, por tanto, tienen un escaso desarrollo de su inteligencia emocional, motivo que aumenta sus probabilidades de riesgo. El riesgo va desde la depresión hasta una vida llena de violencia, pasando por los trastornos alimenticios y el abuso de las drogas.

Así, centrándose en las inteligencias intra e interpersonal de Gardner, Daniel Goleman (1996) propone el siguiente modelo:

Modelo de Goleman basado en competencias intra e interpersonal



El modelo de competencias emocionales de Goleman incluye cinco competencias:

1. El conocimiento de las propias emociones o autoconciencia.
2. La capacidad de controlar las emociones o autocontrol.
3. La capacidad de motivarse a uno mismo o motivación.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas o empatía.
5. El manejo de las relaciones o habilidades sociales.

Goleman caracteriza estas habilidades como genéricas, jerárquicas e interdependientes, en otras palabras, «cada una requiere de las otras para desarrollarse, se sirven de base unas a otras y son necesarias en distintos grados según los tipos de trabajo y las tareas que se cumplan». Sostiene que el grado de desarrollo de la inteligencia emocional no está determinado genéticamente ni se desarrolla exclusivamente en la infancia, sino que ese desarrollo abarca un proceso de aprendizaje que se despliega durante toda la vida y permite ir aprendiendo de las experiencias. Este aprendizaje, que antes se realizaba en el seno familiar, ha pasado a ser competencia escolar.

Defino más adelante estas habilidades, de modo que sirvan de guía a la hora de elaborar las actividades que según la LOMCE, deben estar presentes en el desarrollo de cualquier competencia académica.

a. Autoconciencia

- Autoconcepto: esta habilidad se refiere a respetarse y ser

consciente de uno mismo, tal y como uno es, percibiendo y aceptando lo bueno y malo.

- Autoconciencia emocional: conocer los propios sentimientos para entenderlos y saber qué los causó.
- Asertividad: es la habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.
- Autoactualización: habilidad para alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena, comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.

b. Autocontrol

- Tolerancia al estrés: esta habilidad se refiere a la capacidad de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo y enfrentarse al estrés de forma positiva. Esta habilidad se basa en la capacidad de escoger varias vías de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación.
- Control de impulsos: es la habilidad de atemperar, resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.

c. Motivación

- Optimismo: es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida.
- Felicidad: es la habilidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutar de uno mismo y de los demás para divertirse y expresar sentimientos positivos.

d. Empatía:

- Empatía: es la habilidad de reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás.
- Responsabilidad social: es la capacidad de mostrarse como un miembro constructivo del grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable.
- Relaciones interpersonales: es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el

dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.

e. Habilidad Social

- Prueba de realidad: habilidad referida a la correspondencia entre lo que emocionalmente experimentamos y lo que ocurre objetivamente. Se trata de buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos sin fantasear ni dejarnos llevar por ellos.
- Flexibilidad: es la habilidad de ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos.
- Solución de problemas: identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Esta habilidad está compuesta de 4 partes:
  - Ser consciente del problema y sentirse seguro y motivado frente a él.
  - Definir y formular el problema claramente (recoger información relevante).
  - Generar tantas soluciones como sea posible.
  - Elegir la solución, sopesando pros y contras de cada una de las posibilidades.

Estas habilidades deben desarrollarse junto con el currículo académico. El profesor está obligado a diseñar actividades que tengan asociada de modo transversal una metodología que garantice el desarrollo de las habilidades emocionales para ser intra e interpersonalmente competente. Solo así podremos evitar el fracaso escolar y el aula volverá a ser, como en otros tiempos, el lugar donde se gestiona el conocimiento y donde asisten los alumnos con el deseo de aprender.

El único tirano que acepto en este mundo,
es la voz callada de mi interior.

(Mahatma Gandhi)

4. Personalidad

Hablar de personalidad en este libro es obligatorio. En muchas ocasiones, la personalidad de un alumno, nos permite conocer cuál es el origen de su conducta en el centro escolar y cuál es su disposición ante la materia de estudio.

Pensamos que el modo que tienen las personas de actuar está íntimamente relacionado con su personalidad, por lo tanto, buscar esas relaciones nos abrirá una puerta para interactuar y así modificar y mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

El dominio, la estabilidad emocional y la afectividad son, entre otros, los rasgos de personalidad que determinan muchas de las habilidades emocionales que se necesitan para un buen desempeño académico.

Concepto de personalidad

El concepto de personalidad ha ido variando en función de las distintas teorías que la han estudiado. Los diferentes autores solo han logrado ponerse de acuerdo en algunos puntos determinados.

En un lenguaje accesible puede decirse que la personalidad es la forma con que cada individuo interactúa con el medio que le rodea, es decir, los mecanismos que se emplean para adaptarse mejor y más eficazmente a cada situación.

Hay muchos psicólogos que hablan de la personalidad de manera global y en ningún caso analizable.

Hay quien piensa también que la personalidad es fácilmente analizable según sean los modos de reaccionar frente a estímulos externos.

En la actualidad no existe ninguna definición aceptada ni por los estudiosos de la personalidad ni por los científicos, ya que, dependiendo del tipo de problema que se quiera resolver se utilizará una acepción u otra, según se acomode a la situación en cuestión.

Así un problema psicológico de índole bioquímico vendrá determinado por aspectos fisiológicos del individuo, mientras que un problema psicológico ambiental será mejor estudiado desde el punto de vista de conductas observables. Por ello cualquier tratado de personalidad vendrá referenciado por un sinfín de acepciones y

definiciones para facilitarnos así la búsqueda y ubicarnos en aquella que sea de nuestro interés.

Lo que sí puede afirmarse es que las emociones y los modos de reaccionar ante ellas, los hábitos, la conducta, la forma de sentir y la expresión de los sentimientos son las pautas que nos ayudan a identificar la personalidad de los sujetos.

En resumen, la personalidad es lo que define la esencia de la persona, es el conjunto de rasgos psicológicos predominantes que la caracteriza y la diferencia de los demás, tanto en sí misma como en sus relaciones con el entorno.

La personalidad es, desde su dinámica, un sistema de respuestas a los distintos estímulos que impresionan al ser humano desde su nacimiento. Este reacciona ante dichos estímulos y obtiene unos resultados unas veces satisfactorios y otras veces no tan satisfactorios, pero en ambos casos la evaluación de dichos resultados será la base que va a configurar la conducta, y posteriormente la responsable del futuro emocional del sujeto. Así, se hace necesario valorar de manera determinante qué estímulos son apropiados para el desarrollo equilibrado de la persona y qué respuestas hay que favorecer o desechar.

La educación, desde la primera infancia hasta pasada la adolescencia, tiene la responsabilidad de ejercer de manera incondicional la adquisición de los rasgos de conducta que favorezcan en el individuo una personalidad sólida, segura y dispuesta a adaptarse a los cambios que toda evolución conlleva.

Rogers (1977) ha dedicado gran parte de sus investigaciones al trabajo sobre las implicaciones que tiene en la educación el aprendizaje basado en la conducta. Este autor considera de gran importancia que se desarrollen en el alumno conductas de autoconfianza, empáticas y de habilidades sociales, y para ello es necesario que el docente sea un facilitador del aprendizaje, es decir, que advierta con claridad las actitudes que adopta y acepte sus propios sentimientos.

Rogers ha demostrado en sus múltiples investigaciones que el éxito de una persona depende del modo en que se configura su personalidad. Afirma que el proceso de convertirse en persona se apoya en la siguiente afirmación: «Lo más importante es ser auténtico».

Se trata de poseer la libertad de explorarse a uno mismo tanto en el nivel consciente como en el inconsciente y de forma permanente.

Esta búsqueda conlleva en primer lugar ser consciente de nuestros propios pensamientos y sentimientos mostrándonos tal y como somos. Cuanto mayor sea el grado de aceptación por parte de uno mismo, mayor será el respeto que se sienta hacia *el otro* como individuo valioso, independientemente de su condición, conducta o sentimientos.

> El educador debe ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que sientan del mismo modo. Es una persona, no la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra (Rogers, 1997).

Para Rogers la educación debe estar fundamentada en el desarrollo personal y social del alumno, según él, los conocimientos que se programan, se imparten y se evalúan en las aulas no son significativos si no se transmiten en un clima de no directividad, pues considera que un ambiente propicio y centrado en el alumno es el idóneo para desarrollar no solo aspectos de índole intelectual sino también todos aquellos factores emocionales que configuran la personalidad del alumno y que, según su experiencia, son los pilares de una personalidad auténtica.

Se debe confiar en la tendencia autorrealizadora de los alumnos, poniéndoles en contacto real con los problemas de la vida; los alumnos desean aprender y crecer, descubrir y crear. Por lo tanto hay que desarrollar una relación con los educandos y crear en el aula un clima que permita el desarrollo de esas tendencias naturales.

Según sus investigaciones con grupos de enseñanza convencional y grupos centrados en el alumno se logra en estos últimos un grado más elevado de adaptación personal, un mayor aprendizaje, independiente de los temas que no forman parte del programa. Más creatividad y responsabilidad de sí mismos.

Como terapeuta, Rogers afirma:

> En la terapia, es la *vida* quien toma examen; el cliente lo enfrenta y en algunos casos lo aprueba; otras veces fracasa. Pero siempre sabe que puede usar los recursos que le proporcionan la relación

terapéutica y su experiencia en ella, para organizarse de una manera que le permita afrontar las pruebas de la vida más satisfactoriamente.

Pienso que este debe ser también el paradigma de la educación.

Factores de personalidad

Hay una serie de rasgos de personalidad susceptibles de medida, que se agrupan en cuestionarios y que son de gran utilidad en el tratamiento de los problemas emocionales y de conducta. Su análisis, nos alumbra en situaciones de éxito o fracaso escolar.

Estos rasgos se agrupan en factores y estos en los siguientes cuestionarios.

CPQ (cuestionario de personalidad para niños), de R. B. Porter y R. B. Cattell.

HSPQ (cuestionario de personalidad para adolescentes), de R. B. Cattell y M. D. Cattell, basado en los estudios que Samuel Karson y Jerry W. O'Dell hacen en su libro *16 PF Guía para su uso clínico.*

PPG - IPG (perfil e inventario de personalidad), de L. V. Gordon, basado en la obra ya citada de Samuel Karson y Jerry W. O'Dell.

Estos cuestionarios se vienen utilizando desde hace tiempo para evaluar la personalidad de los niños en edad escolar, en tres periodos: a los diez, a los trece y a los quince años. Me parece de suma importancia incluirlos en este libro, para poder entender cómo la personalidad de un niño puede ayudar o impedir su desarrollo académico.

Son factores de personalidad fácilmente observables en el alumno pero que en ocasiones, conviene categorizar.

Factor A (Afectividad)

A- reservado, alejado, crítico / A+ abierto, afectuoso, reposado, participativo.

El niño que puntúa alto generalmente se caracteriza por ser abierto y social, y el que puntúa bajo por ser más frío y alejado. En esta época de la infancia, la diferencia entre ambos se pone particularmente de manifiesto en el grado en que el niño responde

favorablemente a la actuación de los profesores, y en general a toda situación escolar.

Según Cattell (1957), una persona alta en A probablemente es calmada, adaptable (en sus costumbres), bondadosa, atenta con las personas, franca, emocional, confiada, impulsiva, generosa y cooperativa. Son personas con facilidad para hacer amigos.

La persona con puntuación baja en A es obstrucionista, avinagrada, inflexible, rígida, indiferente, callada, reservada, desconfiada, cerrada, hostil, egoísta, impersonal, seca e impasible. Es el tipo de persona que no resulta grato tener como amiga.

Hay profesiones que requieren personas con una puntuación alta en este factor; por ejemplo todas aquellas que requieran una adaptación emocional (asistentes sociales, enfermeras de ancianos, maestros, etc.).

Sin embargo, una persona A-, al ser más fría y reservada, suele adaptarse mejor a los problemas y a los imprevistos que una persona A+. Puede pensarse que alguien que no tiene en cuenta a los demás, probablemente en tiempos anteriores ha tenido malas experiencias de socialización en sus primeras interacciones.

Las personas A+ suelen dar también F+, H+ y Q_2- (factores que definiremos a continuación).

Factor B (Inteligencia)

B- inteligencia baja, pensamiento concreto / B+ inteligencia alta, pensamiento abstracto

Una puntuación alta indica un niño «brillante», rápido en su comprensión y aprendizaje de las ideas, mientras que en el otro polo está el niño más limitado y de lento aprendizaje y comprensión.

Una puntuación baja en el factor B implica una capacidad mental baja, incapacidad para manejar problemas abstractos, poco apto para organizarse, juicio deficiente, moral baja, inconstante.

Una puntuación B+ supone, según Cattell (1957), una capacidad mental alta, comprensión, rapidez de aprendizaje, intelectualmente adaptable, tendencia a los intereses más intelectuales, juicio superior, moral alta, perseverante.

Este test (16 PF) no hace una consideración exhaustiva del factor B, pues, aunque lo toma en cuenta, ya que lo considera conveniente para dar una imagen global de la persona, no aparece como un factor central de la personalidad.

Factor C (Fuerza del yo)

C- afectado por los sentimientos, emocionalmente poco estable, turbable / C+ emocionalmente estable, maduro, afronta la realidad tranquilo

El niño con puntuación alta se muestra con una relativa calma, parece estable y socialmente maduro, y está mejor preparado para relacionarse con los demás, mientras que en el otro polo el niño tiene menos tolerancia a la frustración y es más propenso a perder el control emocional.

Es uno de los factores más importantes en el test de personalidad. Quien posee baja puntuación en C, según Cattell, está emocionalmente insatisfecho, muestra diferentes síntomas neuróticos, es hipocondríaco, quejumbroso, evasivo, inmaduro, autista, preocupado, ansioso, mutable, excitable, impaciente, descuidado, renuncia fácilmente y es moralmente poco seguro. El mismo autor afirma que una persona con C+ es emocionalmente estable, no presenta síntomas neuróticos ni hipocondríacos, es realista en su enfoque de la vida, despreocupada, inmutable, autocontrolada, tranquila, paciente, perseverante y cabal, leal y confiable.

Los valores C- varían conjuntamente con H- (cohibición), L+ (suspicacia), O+ (tendencia a la culpabilidad), Q_3- (incapacidad para contener la ansiedad) y Q_4+ (ansiedad flotante) (Karson-O'Dell, 1980: 58).

Factor D (Excitabilidad)

D- calmoso, poco expresivo, poco activo «soso», cauto / D+ excitable, hiperactivo, no inhibido, impaciente, exigente

Esta escala pretende medir la tendencia a exhibir excitación ante una pequeña provocación o una hiperactivación a diferentes tipos de estímulos. La puntuación baja parece describir al niño emocionalmente plácido.

Factor E (Dominancia)

E- sumiso, obediente, dócil, acomodaticio, cede fácilmente /E+ dominante, dogmático, agresivo, obstinado

El niño E+ es relativamente activo, dogmático y agresivo; mientras que, en el polo opuesto, este niño es más dócil. En esta época de la infancia la probable expresión de este factor es más la

conducta agresiva que una dominancia que tenga éxito, puesto que los niños no han aprendido todavía las técnicas de manipulación social. Un sujeto E+ tiene a menudo problemas de conducta, pero si su dogmatismo es manejado de modo que desarrolle una expresión más constructiva, la adaptación posterior del niño puede tener más éxito.

La escala E presenta al típico niño dominante, criticón y controlador. Los E+ suelen ser mandones, osados, les gusta imponer su voluntad y piensan que están por encima de los demás. Un E+ será autodogmático, seguro, jactancioso, vanidoso, agresivo, belicoso, extrapunitivo, vigoroso, forzudo, voluntarioso, egoísta, bastante serio o desgraciado, arrojado, insensible a la aprobación social, poco convencional y reservado.

Una persona con puntuación baja en E será sumisa, insegura, modesta, retraída, complaciente, impunitiva, intropunitiva, humilde, despreocupada, animosa, tímida, discreta, convencional, franca y expresiva.

Cuando una persona es baja en E, habrá que observar si también lo es en F (impulsividad) y Q_1 (rebeldía), ya que su personalidad estará sistemáticamente en manos de los demás. Si a esto le sumamos una puntuación alta en O (tendencia a la culpabilidad), nos encontramos ante una persona depresiva, incapaz de tomar iniciativa para resolver conflictos personales.

Factor F (Impulsividad)

F- sobrio, prudente, serio, taciturno / F+ entusiasta, confiado a la buena, incauto

El niño alto en F es entusiasta, optimista y seguro de sí mismo. El bajo en F es más serio y se autodesaprueba. Los estudios realizados parecen mostrar que el niño F+ proviene en mayor proporción de un medio familiar relativamente seguro y cariñoso, mientras que el ambiente familiar de un niño F- está más caracterizado por una privación de afectos.

A partir de la escala F, aparecen aspectos comunes a otras escalas. La escala F tiene mucha similitud con la escala A (afectividad); sin embargo en F no se refleja el aspecto servicial de los A+, es decir, que la tendencia a la extraversión que muestran los F suele ser referida a ellos mismos.

Cattell (1957) asocia con el polo alto de los F+ los siguientes adjetivos: animoso, alegre, sociable, buen interlocutor, enérgico,

rápido en movimientos, ocurrente, chistoso, hablador, apacible, contento, lleno de recursos, original, adaptable, mostrando ecuanimidad, confiado, simpatizante y dispuesto. El asociado con F- es deprimido, pesimista, distante, alejado, manso, lánguido, flojo, cachazudo, taciturno, introspectivo, preocupado, ansioso, incapaz de relajarse, obsesivo, lento para aceptar una situación, ligado a los hábitos, rígido, inestable en su nivel de humor, suspicaz, rumiador y encogido.

Como se ha apuntado anteriormente, una escala alta tanto en el polo positivo como en el negativo no quiere decir gran cosa; la importancia radica en la asociación de factores. Así una puntuación baja en F acompañada de un alto O (tendencia a la culpabilidad) sería una persona con poca aceptación de sí mismo y con poco entusiasmo para las relaciones sociales.

Factor G (Conformidad con el grupo)

G- despreocupado o desatento con las reglas, actúa por conveniencia propia, con poca fuerza del superego / G+ consciente, perseverante, moralista, sensato, sujeto a las normas, con mucha fuerza del superego

La escala recoge el grado en que el niño ha ido incorporando los valores del mundo de los adultos. En esta época de la infancia tiene especial importancia la valoración que da él a su rendimiento en la situación escolar.

En esta escala están aquellas personas a las que les molesta el desorden, los imprevistos, son estrictas y cabales, caracterizadas por un exagerado orden moral y rigidez en sus ideas.

Cattell (1957) presenta a la persona G- como libre, voluble, frívola, inmadura, relajada, indolente, falta de escrúpulos, negligente ante las tareas sociales y mutable. Una persona G+ estaría definida por los siguientes rasgos: perseverante, decidida, insistentemente ordenada, consciente, atenta a las personas y emocionalmente estable.

Según Karson y O'Dell, en el 16 PF se observa a menudo una combinación entre los factores G- y O+. Sería la persona que no atiende a las normas sociales, pero el gran sentido de culpa que presenta desmiente dicha interpretación, es decir, conoce las reglas del juego pero intenta evitarlas y sufre al verse culpable de falta de conformidad.

Factor H (Atrevimiento)

H- cohibido, tímido, sensible a la amenaza / H+ emprendedor, socialmente atrevido, no inhibido, espontáneo

Junto a la escala A, este factor H es un componente de la extraversión-introversión y se expresa en diferentes grados de sociabilidad. Mientras que el A+ es sociable en el sentido de que muestra una respuesta emocional positiva a las personas, el H+ lo es en el sentido de que se relaciona libre y atrevidamente con los demás. El niño H- es más sensible, se amedrenta fácilmente y, mediante el alejamiento, intenta evitar la amenaza y excesiva estimulación social.

El niño H+ (perteneciente a esta escala) sigue el típico patrón de niño osado, que disfruta arriesgando y que nunca ve el peligro. Acepta cualquier reto, no se le pone nada por delante y es especialmente hábil con el sexo opuesto.

Cattell (1957) ha asociado los siguientes adjetivos al polo H-: cohibido, tímido, apartado, poco interés en el sexo opuesto, solitario, esquivo, autorrefrenado, duro, hostil, reservado, inhibido, consciente, alejado de los aspectos sociales de la vida, falto de confianza, cuidadoso y muy mirado.

En el otro extremo, el sujeto H+ es arrojado, buen interlocutor, amable, deseoso de tener amigos, franco, impulsivo (pero sin tensión interna), confiado en sí mismo, despreocupado, que le gusta conocer gente y «estar en el candelero».

El H+ es impulsivo, pero sentando las diferencias con el E+ (dominancia), ya que esta persona tiene intenciones dominantes que a veces carecen de sensibilidad, mientras que la impulsividad que caracteriza a los H+ tiende a una dominancia desde el punto de vista natural de la propia persona.

Factor I (Sensibilidad emocional)

I- sensibilidad dura, rechazo a las ilusiones, realista, confianza solo en sí mismo / I+ sensibilidad blanda, impresionable, dependiente, superprotegido

Los resultados de los estudios señalan que el modelo de personalidad asociado con el polo alto de esta escala es un tipo se sensibilidad fomentada por la superprotección. Consecuentemente, un niño I+ tiende a mostrar una mayor dependencia (temerosa evitación de la amenaza física y simpatía por las necesidades de los

demás), que la que muestra en niño I-, que es más independiente y de «piel dura».

Un niño I- será emocionalmente maduro, de mente independiente, duro, falto de sentimiento artístico, poco afectado por las ilusiones, práctico, lógico, autosuficiente, responsable y libre de hipocondría. Los asociados con I+ son pedigüeños, impacientes, dependientes, inmaduros, amables, gentiles, melindrosos en lo estético, introspectivo, imaginativo, gregario, buscando atención, frívolo e hipocondríaco (Cattell, 1957). Las personas que poseen muy bajo el factor I suelen reprimir sus emociones.

Factor J (Dubitativo)

J- seguro, le gusta la actividad, activo, vigoroso / J+ dubitativo, irresoluto, reservado, individualista, no le gusta actuar en grupo

El niño con puntuación alta tiende a ser individualista, motrizmente reprimido, crítico con los demás y despreciativo; mientras que el niño I- es más libremente expresivo y activo, así como poco crítico.

Factor O (Tendencia a la culpabilidad)

O- sereno, apacible, confiado, seguro de sí mismo / O+ aprensivo, con sensación de culpabilidad, inseguro, preocupado, turbable, con autorreproches

Es la escala más directamente relacionada con una zozobra subjetiva manifiesta. Y entre los adultos es el factor que mejor diferencia a los neuróticos de los normales. La reacción aprensiva del sujeto O+ se podría caracterizar de diferentes modos: irritabilidad, ansiedad o depresión, según las situaciones.

Es un factor que muestra el miedo obsesivo de aquellas personas que se culpan sin razón, temerosas ante cualquier alusión a su persona, a una crítica, con baja autoestima y proclives a rebelarse contra las normas sociales. Las personas que obtengan una puntuación alta en O, y solo analizando ese rasgo, se puede afirmar que se encuentran con un elevado grado de tensión.

Los adjetivos relacionados por Cattell (1957) para esta escala son para un sujeto O-: confiado en sí mismo, autosuficiente, aceptador, vigoroso y animoso. Mientras que para un O+ serían adjetivos como preocupado, triste, suspicaz, sensible y desanimado.

Cuando una persona obtiene un G alto, es evidente que es una

persona que acepta de buen grado las normas sociales; y, si además, esto se ve reforzado por una puntuación baja en O, puede suponerse que será una persona segura de sí misma, con elevada autoestima producida por la aceptación del grupo.

Sin embargo, se encuentran con frecuencia situaciones en las que una persona puntuando alto en O está afectada por intensos sentimientos de culpabilidad y posee una puntuación baja en G o poca conformidad con las normas del grupo. Este es el patrón típico del adolescente rebelde o del que se aísla interiorizando sus sentimientos hasta sucumbir, a veces, en una depresión circunstancial.

Factor Q_2 (Autosuficiencia)

Q_2- sociable, buen compañero y de fácil unión al grupo / Q_2+ autosuficiente, prefiere sus propias decisiones, lleno de recursos

El Q_2+ no es necesariamente dominante en sus relaciones con los demás, no le disgusta la gente, simplemente no necesita de su asentimiento y apoyo; mientras que el Q_2- no es necesariamente gregario por decisión propia, sino que necesita el apoyo del grupo.

Cattell (1957) hace una curiosa comparación para adjetivar a esta escala: el autosuficiente cree que en el mundo hay más necios que personas agradables y, si tuviese que profundizar en un problema social, lo haría mejor a través de un libro de texto que con una novela reciente que hablase sobre el tema. El individuo Q_2+ evita la sociedad no por rechazo emocional, sino porque es una pérdida de tiempo, tiene la mente lo suficientemente estructurada como para resolver los conflictos por sí mismo.

Del mismo modo, una persona con puntuación baja en Q_2 es tan dependiente del grupo que le resulta imposible tomar una decisión, siendo además muy fácilmente influenciable por el grupo.

Factor Q_3 (Autocontrol o capacidad para contener la ansiedad)

Q_3- menos integrado, relajado, sigue sus propias necesidades, descuidado de las reglas sociales / Q_3+ más integrado, socialmente necesidades, descuidado de las reglas escrupuloso, autodisciplinado, compulsivo, control de su autoimagen

Este factor alto es propio de personas muy organizadas, a las que les gusta saber con antelación qué es lo que va a pasar, para poder anteponerse a las circunstancias, les gusta programar con tiempo y

son muy ordenadas.

Tienen muchos puntos comunes con C (fuerza del yo) y con G (conformidad al grupo), sin embargo, no tienen las implicaciones morales de este último. El sujeto que tiene puntuación alta en Q_3 es más enérgico en la realización de su trabajo que las demás personas, sigue intentándolo cuando encuentra difícil la solución de un problema, se mantiene firme cuando se encuentra con un obstáculo y nunca hace una promesa que no pueda cumplir.

La persona Q_3+ posee buenos hábitos de trabajo y está acostumbrada a mantener sus emociones bajo control. El Q_3+ puede canalizar sus energías con efectividad, se puede contar con él para conseguir que las cosas se hagan. Sin embargo, una persona con puntuación muy alta en Q_3, si además va acompañada de G (conformidad al grupo), puede indicar rigidez y obsesión indebidas.

Una persona Q_3- nunca estará bien ubicada en destinos donde la responsabilidad y la organización sean la base del éxito.

Factor Q_4 (Ansiedad flotante)

Q_4- relajado, tranquilo, pesado, sosegado, no frustrado / Q_4+ tenso, frustrado, presionado, sobreexcitado, inquieto

Entre los adultos, esta escala se relaciona con muy diferentes conductas sintomáticas que generalmente podrían explicarse en términos de «tensión nerviosa» o impulso no descargado. El adolescente Q_4+ se siente frustrado y puede mostrar irritabilidad o mal humor; el adolescente Q_4-, polo relajado de la escala, parece reflejar un tipo de compostura que hace fácil la sociabilidad.

La persona Q_4+ admite tener tensión, dificultad para calmarse, incapacidad para tolerar la crítica, dificultad para dormirse, preocupación sobre sucesos futuros (Karson-O'Dell, 1980).

La medición de esta escala a veces puede no resultar todo lo fiable que se desea. Un sujeto, en un momento de tensión, puede contestar las cuestiones y no reflejar del todo la realidad. Así, se consideran como factores determinantes en el desarrollo de la personalidad:

- El factor C (fuerza del yo): responsable de la estabilidad emocional del sujeto.
- Factor F (impulsividad): el optimismo, entusiasmo y la seguridad en uno mismo condiciona positivamente a la hora de elegir (juegos, amigos, carrera, pareja, empleo,

etc.). Hay que mirar hacia delante con ilusión y apostar por un futuro prometedor. Estas personas lo tienen más fácil. El futuro, que va a ser experimentado por todos, es preferible anticiparlo como deseable y disfrutarlo mientras llega.

- Factor O (tendencia a la culpabilidad): las personas aprensivas, inseguras y autoacusadoras, dependen excesivamente de la opinión que de ellos tenga el resto del grupo, lo que les hace ser poco espontáneos a la hora de expresar sus sentimientos.
- Factor A (afectividad): es el factor de mayor importancia para el desarrollo de las habilidades sociales. Las personas participativas, dispuestas a colaborar, atentas con las personas, en definitiva que congenian con los demás, se sienten bien en el grupo y esto es de gran importancia para el desarrollo de sus potencialidades y para su equilibrio emocional.

El perfil e inventario de personalidad de Gordon han servido de igual modo que los de Cattell para el estudio de la personalidad pero estos están indicados para adolescentes. Los rasgos de personalidad se agrupan en los siguientes factores:

- Ascendencia: dominancia e iniciativa en situaciones de grupo. El sujeto ascendente adopta un papel activo en los grupos, es seguro de sí mismo, auto-afirmativo en las relaciones con los demás y toma decisiones sin dejarse influir por las presiones. Las personas que juegan un papel pasivo en el grupo prefieren escuchar a hablar, tienen poca autoconfianza, dejan que los otros tomen las decisiones por ellas y suelen depender de los consejos de los demás.
- Responsabilidad: alude a la constancia y perseverancia en las tareas propuestas, aunque no sean de su agrado o interés; los demás se sienten seguros al confiar en ellos. Los que obtienen puntuaciones bajas en responsabilidad no continúan en las tareas cuando dejan de interesarles y tienden a eludir las responsabilidades.
- Estabilidad emocional: reúne en sí misma la ausencia de hipersensibilidad, ansiedad, preocupaciones y tensión nerviosa. Las personas con puntuación alta son

equilibradas y con una buena tolerancia a la frustración; una puntuación baja refleja un ajuste emocional deficiente.

- Sociabilidad: es el rasgo que facilita el trato con los demás. A los sujetos con puntuación alta les gusta estar y trabajar con otros; una puntuación baja supone una restricción general en los contactos sociales y, en casos extremos, una evitación real de toda relación social.
- Cautela: normalmente obtienen puntuaciones elevadas las personas muy precavidas, que consideran muy cuidadosamente todos los detalles antes de tomar una decisión y a quienes no les gusta arriesgarse o decidir a la ligera. Es lo contrario a la impulsividad o a actuar a la aventura.
- Originalidad: esta variable define a los sujetos a quienes les gusta trabajar en tareas difíciles, que son intelectualmente curiosos, a quienes les encanta plantear y solucionar cuestiones intrincadas. En el otro polo se encuentran las personas no preocupadas por adquirir conocimientos ni interesadas en resolver problemas.
- Comprensión: obtienen puntuaciones altas las personas que tienen fe y confianza en los demás, son tolerantes, pacientes y comprensivos. Las puntuaciones bajas las obtienen sujetos críticos, a quienes les irrita o molesta lo que hacen o hablan los demás.
- Vitalidad: con esta variable se caracteriza a los individuos que muestran vigor y energía, a quienes les gusta actuar o trabajar con rapidez y, en consecuencia, hacen más cosas que los demás. Cuando el resultado es bajo, se suele asociar a una persona con poca vitalidad o impulso, que prefiere un ritmo lento o se cansa fácilmente y cuyos resultados o nivel de «producción» es menor.

Los factores de personalidad que miden tanto Cattell como Gordon son de gran importancia para el estudio de la misma. Sin embargo, se considera que unos factores tienen más incidencia que otros en el desarrollo de las habilidades personales y sociales del sujeto. No hay que referirse a personalidades patológicas, en las que la puntuación excesivamente extrema de un solo rasgo puede arrastrar por compensación otros rasgos, dando lugar a conductas

no deseables. Así, una persona extremadamente sensible puede, si no se le corrige, intentar ocultar su sensibilidad huyendo de situaciones que considera difíciles de superar. Con el tiempo habrá perdido la posibilidad de adaptarse a esas situaciones, aunque si en su momento las hubiera superado, habría conseguido reforzar el factor de seguridad en sí mismo. De no ser así, lo que se favorece en su lugar es el factor de timidez (atrevimiento negativo), lo que traería consigo dificultades en la relación con los demás y posteriormente falta de confianza en uno mismo.

No se refiere a un valor extremo de sensibilidad, claro está. El factor sensibilidad alto o bajo, sin ser extremo, no es un factor fundamental en el desarrollo de la personalidad.

Profundizar en el estudio de la personalidad, nos ha permitido entender la importancia que tiene la percepción del medio por parte del sujeto para la formación de la personalidad, es por ello por lo que los determinantes ambientales tienen gran influencia en el desarrollo de la misma. Se entiende por determinantes ambientales la cultura, la familia, la clase social, etc., entre otras muchas; es de sentido común pensar las diferentes personalidades que pueden desarrollarse en sujetos que tengan rasgos fundamentales parecidos pero con determinantes ambientales distintos.

Además, si se atiende a los factores genéticos de cualquier organismo, se contaría con el genotipo, que como se sabe, es el responsable de la carga genética transmitida, y con el fenotipo, el cual depende tanto de su constitución genética como del medio ambiente en el que un organismo se desarrolla.

Los que sueñan de día saben cosas que a los que solo sueñan de noche se les escapan.

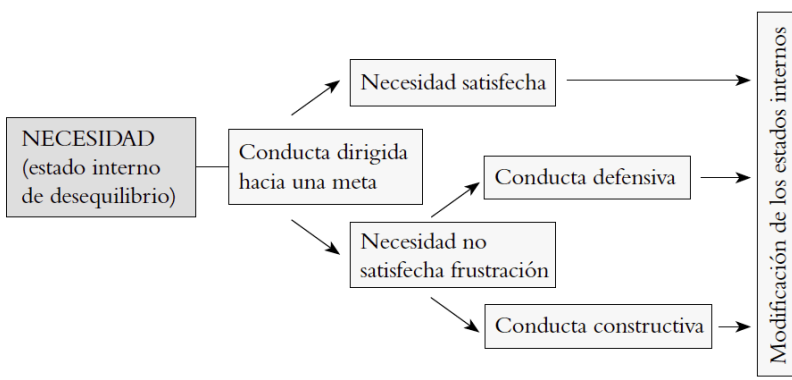
(Edgar Allan Poe)

5. Motivación

La motivación es «una predisposición general que dirige el comportamiento hacia la obtención de lo que se desea». La motivación es la fuerza que activa y dirige el comportamiento y que subyace a toda tendencia hacia la supervivencia o hacia el logro personal o colectivo. Las investigaciones actuales centran principalmente su atención en la motivación como el factor que activa y da energía a la conducta.

Motivación es todo aquello capaz de empujar la existencia hacia el futuro, el mañana, aunque la meta esté lejana y no se vea o se haya perdido la perspectiva y el camino por donde encontrarla.

Toda actividad humana obedece a determinados «motivos». Los motivos conscientes e inconscientes son los que dirigen la conducta de cada una de las personas. La motivación funciona de la siguiente manera:



Existe una necesidad, es decir, un estado interno de desequilibrio. En este estado, nuestra conducta se dirige hacia la consecución de la meta para estabilizar nuestro estado. Pueden ocurrir dos cosas, que nuestra necesidad sea satisfecha o que no. Si quedamos satisfechos entonces se produce una modificación de los estados internos que nos devuelven el equilibrio. Suponiendo que no sea posible conseguir aquello que deseamos y la necesidad no quede satisfecha entonces pueden ocurrir dos cosas:

Nuestra conducta puede aceptar la situación permitiendo una modificación constructiva en la misma, que nos llevaría al equilibrio de nuestro estado interno.

Nuestra conducta no acepta la situación, surge así la frustración que lleva consigo una conducta defensiva. Este tipo de conducta modificaría nuestro estado interno, pero nunca hacia el equilibrio. La respuesta dependerá de la persona. Las reacciones personales ante una necesidad no satisfecha se sitúan en un amplio espectro que puede ir desde la indiferencia hasta el suicidio.

Toda motivación es hija de un deseo y este no es otra cosa que una necesidad, aunque existan muchos niveles diferentes de ella. El célebre psicólogo Abraham Maslow, considerado el padre de la motivación, define las acciones humanas como «la consecuencia de las necesidades sentidas por el individuo, psíquica o físicamente». Maslow establece que las necesidades del hombre están ordenadas en una jerarquía de preponderancia, que es la siguiente:

Fisiológicas: necesidades básicas como la de alimentarse, calmar la sed, aliviar el dolor, procurarse abrigo. Son recurrentes y repetitivas.

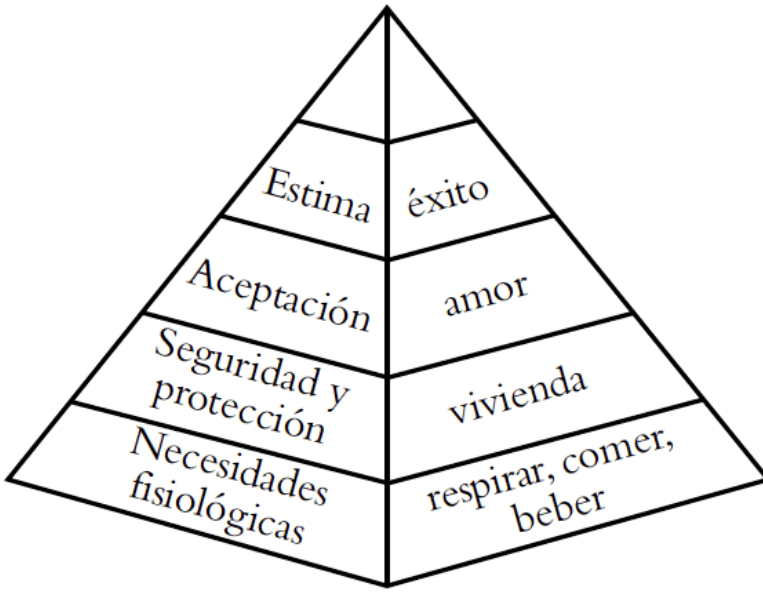
Seguridad: defensa del medio ambiente. Seguridad ante sucesos o ambientes amenazadores.

Social: necesidad de pertenencia, afiliación o identificación con un grupo.

Estima: necesidad de estima, reconocimiento, afecto.

Autorrealización: la necesidad de sentirse realizado, competente, eficiente, etc.

AUTORREALIZACIÓN



Maslow señaló que las necesidades humanas son jerárquicas. Una persona no se siente motivada hacia la autorrealización hasta que las necesidades de seguridad, pertenencia y reconocimiento están satisfechas. Las oportunidades de autorrealización son percibidas como irrelevantes cuando otras necesidades más básicas permanecen insatisfechas. Existen dos tipos de motivación. La primera es llamada motivación intrínseca, esto es, viene de dentro. Nosotros mismos somos la más poderosa fuente de motivación y, a la inversa, de desaliento porque somos el punto de partida. Son nuestros pensamientos, nuestro nivel de ansiedad y nuestro comportamiento (los componentes de nuestro sistema emocional) los que en definitiva determinarán el uso que haremos de esas otras fuentes. La fuente interior más importante de que disponemos para motivarnos son nuestros pensamientos. Las actividades que los individuos hacen son su propia recompensa. La gente se siente motivada porque ama sinceramente la actividad que está desempeñando.

El segundo tipo de motivación es llamada extrínseca. Las personas motivadas extrínsecamente, buscan la motivación solo en recompensas de tipo material o dirigidas en la búsqueda de personas a través de las cuales va a obtener beneficios de este tipo, hacen su trabajo para ganar dicha recompensa o para evitar un castigo.

Por desgracia, la mayoría de la gente está extrínsecamente motivada. Nuestra sociedad (en distintas esferas de actividad) pone mucho énfasis y presión en obtener recompensas para un desempeño eficiente. Eso hace que sea muy difícil estar intrínsecamente motivado.

Aunque somos nosotros la más poderosa fuente de motivación, a veces necesitamos ayuda del exterior. Sobre todo cuando sufrimos un verdadero revés, pues no hay nada más duro, difícil y desalentador que el encontrarnos solos ante una situación penosa. En este caso los amigos o los familiares pueden convertirse en una fuente de motivación, sentimos que ellos nos van a tender una mano. Saber que contamos con los demás nos ayuda a superar situaciones de frustración. Pero para que estas personas de nuestro entorno sean fuente de motivación, deben cumplir tres características y solo así cumplirán la función motivadora. Estas características son la confianza, la idoneidad y la disponibilidad.

La clave es la confianza, porque cuando pedimos ayuda nos hacemos vulnerables; y para revelar nuestra vulnerabilidad, necesitamos que la otra persona sea alguien en quien podamos confiar, alguien se preocupe por nosotros, que no se aproveche de la situación, que respete la confidencialidad y que solo quiera lo mejor para nosotros.

La idoneidad también es importante, porque si una persona no es capaz de responder a nuestras necesidades, no podrá ayudarnos. Nuestro mejor amigo puede ser una magnífica persona con la que disfrutamos enormemente, pero es posible que no sea capaz de motivarnos sencillamente porque no es de esa clase de personas.

Y en tercer lugar es importante que estén disponibles y puedan atender nuestras necesidades cuando les requiramos.

También podrían ser fuente de motivación esas personas que, presentes o no en nuestra vida, nos inspiran y nos sirven como modelo, aquellos a los que preguntaríamos: *«¿Qué harías tú en esta situación? ¿Cómo te sentirías en esta situación?»*.

Da igual que nuestro mentor esté vivo o muerto, sea real o ficticio. Podría ser Nelson Mandela, Gandhi, Marie Curie, James Bond, Harrison Ford, Stephen Hawking, un guía espiritual, etc. Lo fundamental al elegir esta persona es que nos motive (incluso con humor). Pensar en nuestro mentor emocional tiene que reforzar nuestra confianza, entusiasmo, tenacidad, resistencia y optimismo.

También podemos encontrar la fuente de motivación en nuestro

entorno. Muchas veces no prestamos atención a nuestro entorno personal. Del mismo modo pensamos que no tenemos mucho control sobre nuestro entorno laboral, sin embargo en nuestras manos está la posibilidad de hacer unas cuantas cosas para dar a nuestro entorno habitual –tanto familiar como laboral– un carácter más motivador.

Por supuesto, la habilidad de motivarnos (junto con el optimismo o actitud positiva) es uno de los requisitos imprescindibles de cara a la consecución de metas relevantes y tareas complejas. Los ejecutivos y los líderes saben que la motivación es más vital que las destrezas intelectuales o técnicas. Al fin y al cabo, lo que nos mueve es el corazón, no la cabeza.

Recordemos que solo podemos hacer lo que nuestras emociones nos permiten que hagamos, porque nos predisponen a actuar de una forma o de otra.

La manera en que la gente se motiva y enfrenta a los contratiempos y a la adversidad, varía de un individuo a otro, pero hay una serie de elementos de motivación comunes a todos: confianza, optimismo, entusiasmo, perseverancia y resistencia. La confianza nos da la certeza de que nosotros tenemos la capacidad para llevar a cabo una tarea, el optimismo da esperanzas de que el resultado será positivo, el entusiasmo permite iniciar sin dilación el trabajo y disfrutar del proceso, la perseverancia nos mantiene centrados en la tarea y la resistencia nos permite, si es necesario, empezar otra vez de cero. Cuando trabajan en consonancia de cada uno extraemos la suficiente motivación para alcanzar un logro lejano o terminar un trabajo difícil.

En resumen, el motivo es la punta inicial del ciclo, aquel elemento absolutamente personal que nos mueve a hacer algo: «quiero ser médico», «voy a conseguir el campeonato», «quiero ganar un millón de dólares», «quiero ayudar cada día a más personas a conseguir trabajo»...

La confianza en uno mismo es el sentimiento de autoeficacia (muy vinculado a la autoestima) que se puede expresar en la frase: «Yo soy capaz de alcanzar ese logro». Aun teniendo un motivo personal, sin el sentimiento de confianza, nos desmotivaremos, seamos conscientes o no de ello (muchas veces de manera inconsciente, para proteger nuestra autoestima). Solo puede haber motivación si creemos en nosotros mismos, o alguien nos inspira ese sentimiento (un líder, un amigo, el cónyuge, alguien que pueda

tener influencia real sobre nosotros).

El optimismo es la creencia (pensamiento y sentimiento) de que esa meta concreta es posible alcanzarla. Para distinguir ambos aspectos –el de la confianza y el del optimismo– pongamos el siguiente ejemplo: usted es un profesor experimentado y le dicen que tiene que conseguir que un niño con un problema de bloqueo por falta de autoestima tiene que superar su problema, meta que parece factible («Soy capaz de alcanzar ese logro»), pero le exigen que sea en solo un mes. Repasa la historia del alumno y de todos los demás de la clase y constata que va a ser imposible ya que jamás lo ha logrado en tan poco tiempo. Entonces se dirá a sí mismo y le dirá a otros: «Ese logro no puede alcanzarse en tan poco tiempo». No puede ser optimista respecto a la posibilidad de alcanzar esa meta bajo esas condiciones, se ha vuelto pesimista al respecto y, por lo tanto, se terminará su motivación, al menos la intrínseca, porque aun teniendo un motivo y confianza en nosotros mismos, no se puede abordar una tarea creyendo que la misma es imposible de culminar.

Por su parte, el entusiasmo es la energía inicial para proyectar o ejecutar algo, y está estrechamente vinculado a la iniciativa, es ese impulso que hace falta para poner algo en movimiento. El entusiasmo es importante porque aun teniendo un motivo, confianza en nosotros mismos y optimismo, si nos falta el entusiasmo, nos falta la energía que nos impulsa a la consecución del logro.

La perseverancia es la capacidad de realizar una tarea o esfuerzo una y otra vez para alcanzar nuestro objetivo. Teniendo un motivo, confianza en nosotros mismos, optimismo y entusiasmo, no podremos alcanzar el logro sin la capacidad de persistir.

La resistencia es la capacidad de afrontar los contratiempos, los imprevistos, la adversidad y los fracasos que generalmente aparecen en el camino de una meta ambiciosa.

Como colofón, el logro es la punta final del ciclo, cuando habiendo tenido un motivo inicial, confianza en uno mismo y optimismo en que se pueda lograr la meta, además de entusiasmo para dar los primeros pasos, perseverancia para dar todos los que sean necesarios y resistencia para manejar los contratiempos, los imprevistos, la adversidad y los fracasos repetidos, finalmente conseguimos nuestro objetivo.

El genio no es otra cosa
que la facultad de percibir
de modo diferente.

(Williams James)

6. Estilos de aprendizaje

Juan es un niño poco expresivo, más bien sumiso y obediente. Serio, tímido, con un cociente intelectual alto, dependiente, poco integrado socialmente y en ocasiones manifiesta cierta ansiedad.

Andrea, por el contrario, es una niña madura, exigente, dominante, atrevida espontánea, segura de sí misma, activa, sociable, relajada, feliz y con un cociente intelectual más bien bajo.

Ambos son compañeros de clase y tienen un tutor que les da Lengua y Sociales. Este tutor es un señor de mente abierta, muy activo, le encanta el trabajo en equipo y se implica plenamente en experiencias nuevas. No tiene prejuicios a la hora de abordar tareas que le supongan en principio una dificultad ya que le encantan los retos. No soporta los individualismos, ni las personas apocadas que no son capaces de enfrentarse a su realidad. Disfruta cuando los alumnos se expresan aportando nuevas ideas y es algo impaciente.

En este ejemplo se puede ver que son tres personas con tres estilos de aprendizaje diferentes. Y yo pregunto ahora ¿quién se sentirá más cómodo con el tutor? ¿Andrea? ¿Juan? ¿Con quién trabajará más a gusto el profesor?

Ante una diferencia entre el estilo de aprender y el estilo de enseñar, ¿qué le pasa al alumno?, ¿qué pasa si el profesor no es consciente de la falta de coherencia entre el estilo de enseñanza y el de aprendizaje?

Me acuerdo de una anécdota. Un alumno de catorce años vino un día a mi despacho y me dijo:

—Beatriz, lo estoy pasando mal, estoy agobiado.

—Pero, ¿por qué? ¿Te pasa algo con tus padres, o con tus amigos? ¿Tienes algún problema con el profesor?

—No, solo que no entiendo muchas veces lo que el profesor explica.

—Pero… ¿Por qué no se lo preguntas?

—Porque no sirve de nada.

—Anda, no digas tonterías, yo conozco a tu profesor y es un señor encantador, está encantado con vosotros, no te creo.

—Beatriz, de verdad, no solo no vale de nada, sino que además me agobio mucho más.

—¿Y eso?

—Pues porque cuando ve que no lo entiendo, me vuelve a

explicar de la misma manera pero cada vez con un tono de voz más alto y a la tercera vez, le digo que lo he entendido pero no es así.

Bien, pues este es un ejemplo, como muchos otros, de lo que ocurre en las aulas y que pone de manifiesto lo que pasaría con Andrea y Juan.

Los alumnos no saben interpretar en ocasiones al profesor y el profesor no sabe interpretar al alumno, llegando muchas veces a interpretar equivocadamente la realidad. Esto trae consigo que ambos prejuzguen la conducta y terminen por simplificar el asunto con sentencias del tipo: «El profesor me tiene manía» o «Este alumno no atiende. Es un pasota que no se implica en clase, le da igual lo que yo haga o le proponga».

Todos recordamos a aquel profesor que nos hacía la asignatura apetecible, que nos encantaba su clase y que nos sirvió para decidir si lo nuestro eran las ciencias o las letras. Ese que nos dejó huella.

Del mismo modo recordamos a aquel profesor que era «insufrible» y con el que era muy difícil aprobar, porque, entre otras cosas, algunos no le entendíamos.

Y todos los docentes recordaremos a aquellos alumnos por los que sentíamos una atracción especial, y a aquellos que nos hacían las clases imposibles.

Y ahora vendría el siguiente punto: en el caso en que el alumno o el profesor fueran conscientes de estas diferencias, ¿sabrían qué hacer?

¿Qué debe hacer un alumno cuando siente que su profesor la tiene tomada con él?

¿Qué debe hacer un profesor cuando observa que un alumno le está boicoteando la clase?

¿Qué hacer cuando, tanto el alumno como el profesor se sienten irritados, o abatidos, o desmotivados, o agresivos, o…?

¿Por qué no entiendo al profesor?

Ante un problema cualquiera (lingüístico, matemático, mecánico, etc.) diferentes individuos usan distintas estrategias en busca de solución. Muchas veces estas estrategias se dan aisladas y no caracterizan ningún estilo. Sin embargo, hay veces que se dan conjuntamente estrategias que caracterizan un estilo personal de aprendizaje.

Las investigaciones cognitivas han demostrado que las personas piensan de manera distinta, captan la información, la procesan, la almacenan y la recuperan de forma diferente (Alonso, 1991).

Los estilos de aprendizaje constituyen el proceso complejo que caracteriza el modo de aprender de una persona.

Encontramos sujetos que organizan sus pensamientos de forma lineal, secuencial, mientras que otros prefieren un enfoque holístico (que se utiliza una visión integral y completa en el análisis de una realidad). Estos puntos de vista van a condicionar el uso del tiempo, la planificación diaria, la visión del cambio y la perspectiva de futuro. Los estilos de aprendizaje no tienen nada que ver con la inteligencia, caracterizan un modelo de aprender.

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso-Gallego-Honey, 1994: 48).

Para su definición se han tenido en cuenta los elementos que estimulan a cada persona según el cuestionario de estilos de aprendizaje de Rita y Kenneth Dunn.

ESTÍMULOS	ELEMENTOS
Ambiente inmediato	Sonido, luz, temperatura, diseño, forma del medio
Emotividad	Motivación, persistencia, responsabilidad, estructura
Necesidades sociológicas	Trabajo personal, con uno o dos amigos, con un pequeño grupo, con adultos
Necesidades físicas	Alimentación, tiempo, movilidad, percepción
Necesidades psicológicas	Analítico-global, reflexivo-impulsivo, dominancia cerebral (hemisferio derecho-hemisferio izquierdo)

Pensemos en cada uno de nosotros y contestemos a las siguientes preguntas:

- ¿Preferimos leer con música de fondo o en silencio?
- ¿Nos concentramos en el trabajo si tenemos sensación de frío?, ¿y de calor?
- ¿Preferimos estudiar de día?, ¿con luz natural?

- ¿Nos gusta estructurarnos las tareas?, ¿necesitamos hacernos un plan de trabajo?
- ¿Aguantamos trabajando más de dos horas seguidas?, ¿y de cuatro?
- ¿Necesitamos levantarnos de vez en cuando y mirar el móvil?, ¿salir a fumar un cigarro?, ¿ir a la nevera en busca de algo de comer o beber?
- ¿Preferimos trabajar en equipo?
- ¿Me gusta estar solo?
- ¿Puedo estudiar en cualquier sitio?, ¿necesito mi habitación para concentrarme?
- ¿Prefiero hacer resúmenes cuando tengo que estudiar?, ¿hago esquemas?
- ¿Necesito colores para resaltar en los apuntes según la importancia del contenido?
- ¿Me resulta fácil memorizar?…

Bien, con este cuestionario, allá por los años setenta, se empieza a tomar conciencia de las preferencias en el modo de aprender. Posteriormente y basándose en este cuestionario, otros autores han ido haciendo sus aportaciones. Así David Kolb se centra en el aprendizaje por la experiencia y dice que nuestra supervivencia depende de la habilidad para adaptarnos a las condiciones cambiantes de nuestro mundo. El autor reflexiona en profundidad sobre las repercusiones de los estilos de aprendizaje en la edad adulta de las personas. Cada sujeto enfoca el aprendizaje de una forma peculiar, fruto de la herencia, las experiencias anteriores y las exigencias actuales del ambiente en el que se mueve. Según Kolb, un aprendizaje eficaz necesita cuatro etapas:

- Experiencia concreta.
- Observación reflexiva.
- Conceptualización abstracta.
- Experimentación activa.

Es decir, que todo proceso de aprendizaje parte de una experiencia concreta que, seguida de una observación reflexiva, conduce a la elaboración de procesos abstractos y generalizaciones. Estos procesos se originan en la búsqueda de nuevas hipótesis que lleven a la práctica las nuevas experiencias.

Pongamos dos ejemplos, uno centrado en el aprendizaje

puramente académico y otro centrado en el ámbito emocional:

- Un alumno, ante un problema de dividir (experiencia concreta), comienza a elucubrar con el material aprendido anteriormente, sobre repartos y particiones (observación reflexiva). Escribe la operación en busca de la solución (conceptualización abstracta). Comprueba que el resultado es coherente con el planteamiento, de esta forma lo automatiza para aprendizajes posteriores (experimentación activa).
- Una persona insegura tiene que hablar en público (experiencia concreta). Comienza a prepararse psicológicamente haciendo uso de experiencias anteriores (observación reflexiva). Piensa que no va a ser capaz, por un lado porque tiene experiencias que le demuestran que en alguna ocasión ha fracasado, pero por otro sabe que si se prepara bien lo puede conseguir y decide ensayarlo varias veces frente a un espejo y ante personas de confianza (conceptualización abstracta). Una vez realizada la prueba de hablar en público, sale airosa de la situación. Automatiza la respuesta, concluyendo que si se lo prepara bien supera la situación (experimentación activa).

Más tarde, B. Juch asume parte de la teoría de Kolb, aceptando su proceso circular del aprendizaje, basándose en la persona durante el proceso de aprendizaje, en el poder de análisis, en el poder de imaginación y en el sentido de la realidad. Después de utilizar el cuestionario de Kolb, Juch diseña el suyo propio:

- A la experiencia concreta, la llama «percibir».
- A la observación reflexiva, «pensar».
- A la conceptualización abstracta, «planear».
- A la experimentación activa, «hacer».

Y ya por último, son P. Honey y A. Mumford los que, basándose en las aportaciones anteriores, concluyen que cada persona en el proceso de aprendizaje se siente más cómoda en una de las cuatro etapas. No todo el mundo pasa por las cuatro con la misma facilidad, es decir, hay personas que prefieren percibir, otras que prefieren reflexionar, otras planificar u organizar y otras poner en

marcha. Según ellos lo ideal sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar en partes iguales y que estas aptitudes estuvieran equilibradas en el proceso de aprender. Pero lo cierto es que las personas somos más capaces de una cosa que de otra.

Para ellos los estilos de aprendizaje son algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del proceso. Y describen los estilos de aprendizaje de la siguiente forma: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

- Activos: se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo tareas nuevas. Son gente que viven el aquí y el ahora y les encanta las experiencias nuevas. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de la actividad comienzan a buscar otra. Se crecen ante los desafíos y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los problemas de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.
- Reflexivos: les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos y los analizan con detenimiento antes de llegar a una solución. Su filosofía consiste en ser prudente. Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.
- Teóricos: los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, para ellos si algo es lógico es bueno. Buscan la racionalidad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.
- Pragmáticos: lo predominante en estas personas es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápido con aquellas tareas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que

teorizan.

Espero que la lectura de este capítulo alerte al lector sobre la dificultad que tiene el diagnóstico del TDAH.

Seguramente, los resultados de un adolescente obtenidos en una prueba que mida alguna de sus capacidades, puede manifestar un déficit. Ante este resultado la mejor solución para resolver la situación posiblemente sea medicarlo. En ocasiones es la única vía que queda para que el niño apruebe el curso.

Ahora bien, somos los padres los que mejor conocemos a nuestros hijos, somos los que hemos estado a su lado durante todo el proceso de aprendizaje y por ello debemos ser nosotros los que debemos saber qué es lo mejor para nuestro hijo. Por tanto mi consejo, es que antes de llevarle a un especialista, nos paremos y hagamos la siguiente reflexión:

¿Hasta los diez años puedo decir que mi hijo era un niño inteligente?, ¿en qué ocasiones me lo demostró?

¿Ha ido aprobando Primaria con facilidad?, ¿ha necesitado ayuda en alguna ocasión?

¿Me ha demostrado que tiene habilidades personales y sociales para resolver los problemas por sí solo?, ¿cuándo?

¿Tiene mi hijo una personalidad complicada?, ¿se peleaba habitualmente?, ¿era mandón? ¿Es tímido?, ¿ha sido siempre igual?

¿Se siente seguro?, ¿se gusta a sí mismo?

¿Ha tenido alguna vez problemas para expresar lo que siente?

¿Se sabe comportar en grupo?

¿Disfruta con sus amigos?

¿Hemos sido buenos modelos de aprendizaje, ejemplos de disciplina, orden y responsabilidad?

¿Le hemos permitido que se desarrolle libremente?

¿Hemos sabido ponerle límites?

¿Ha sido siempre un niño feliz?

Hasta los diez años, ¿ha sabido organizar su pensamiento para conseguir sus deseos?

Y ahora… ¿Está motivado?, ¿se siente a gusto con su vida?

Entonces… ¿El problema viene de siempre o es de ahora?

Un niño que no mira,
que no escucha,
que no atiende o no retiene…
es muy difícil que aprenda.

7. Atención

La atención es el proceso que está implicado directamente en los mecanismos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad consciente del sujeto sobre una determinada actividad, estímulo u objeto.

La atención es un proceso que interviene en la organización de los procesos psicológicos. Se trata de una condición necesaria para la adquisición del conocimiento y la ejecución efectiva de nuestras actividades. Un proceso por el cual la percepción de un estímulo externo queda fijo en la memoria manteniéndose a muy corto, a corto, a medio y a largo plazo, dependiendo de los factores y de las áreas cerebrales que se impliquen en cada caso.

Cuando nuestra atención se centra sobre un determinado objeto, sujeto o situación, en un momento especifico y se mantiene sobre él, decimos que estamos concentrados. Como hemos visto en capítulos anteriores, las áreas cerebrales se especializan formando redes neuronales destinadas a la realización de una función. En el caso de la atención, unas perciben la información, otras la procesan (valoran la importancia de unas informaciones en relación con otras), desechando o fijando, según la conveniencia, el deseo o la necesidad y por último integran dicha información. Considero que la función de selección o de desecho de información en el proceso de la atención es el punto más importante.

Pongamos un ejemplo, es viernes, son las 10:30 h de la mañana. Raúl y Maite están en clase de Bilogía (2º Bachillerato). Tanto Raúl como Maite son buenos estudiantes, llevan la materia al día y les preocupa la Selectividad. Raúl está sentado en la quinta fila y Maite en la segunda. La diferencia entre Raúl y Maite es que Raúl está más dispuesto a aprender a primeras horas de la mañana. A esa hora, está más motivado, más despierto, más receptivo; sin embargo Maite tiene su preferencia de aprendizaje a partir del mediodía. Hasta entonces no parece estar del todo despierta, va entrando en el día al ralentí, poquito a poco y no se siente inmersa y motivada por el trabajo hasta pasadas las doce del mediodía aproximadamente. Además Maite tiene el sábado la puesta de largo de una amiga y a esa fiesta acudirá el chico que conoció dos meses atrás y por el que siente cierta atracción. ¿Cómo funciona la atención en ambos casos?

Ambos empezarán a clase con interés, ya que ambos tienen el

mismo deseo de aprender, pero a medida que avanza la clase, a Maite le cuesta concentrarse y seguir el ritmo del profesor ya que a primera hora de la mañana se siente menos despejada que por la tarde. Llegará un momento en el que dejará de seleccionar la información que le llega y que esté relacionada con la clase de Biología y su atención empezará a seleccionar todo lo relacionado con la fiesta del sábado, es decir, ella decidirá a qué imágenes, ideas, sentimientos, etc. le va a dedicar su atención y es que en este complicado proceso se activan redes neuronales que identifican el tipo de información que interesa.

Nuestro cerebro está diseñado para obtener la información que deseamos, aunque no toda la información que nos llega es voluntaria. Hay autores que aceptan la existencia de una atención involuntaria ligada al desarrollo biológico y a mecanismos heredados, que luego pasa a ser voluntaria en el curso de la vida.

Las redes neuronales que se ponen en funcionamiento en el proceso de la atención, regulan la misma, orientándonos a aquellos estímulos externos del mismo modo que dejamos de atender a otros estímulos al focalizarla en una única dirección. Es entonces cuando filtramos solo aquello que deseamos.

Estas redes neuronales están especializadas y destinadas en el proceso de la atención de la siguiente manera. En primer lugar entra en acción el sistema de recepción de estímulos, esto es, el proceso por el que la mente toma conciencia clara de uno de los diversos estímulos que aparecen simultáneamente. La focalización y la concentración son su esencia e implica la retirada del pensamiento de varias cosas para tratar efectivamente otras. Es el proceso que mantiene una estrecha vigilancia en el curso de la actividad mental, en la captación de la información.

Raúl y Maite reciben la información del profesor junto con otros muchos estímulos: cansancio, hambre, aburrimiento, interés, sensación de bienestar (desaparecen las dudas), necesidad de dar forma al contenido previo, motivación, nivel de audición, pensamientos, percepción involuntaria de las distintas conductas de sus compañeros (se cae un bolígrafo, el compañero de la primera mesa le envía un papelito con un mensaje a la compañera de la mesa de atrás mientras el profesor está de espaldas, etc.). No se puede atender a todos los estímulos y la atención es el proceso que selecciona los más relevantes para percibirlos «mejor». En este caso el sistema de recepción actuará de diferente manera en Raúl y en

Maite: Raúl está interesado por la clase, necesita resolver las dudas que se le plantearon el día anterior mientras estudiaba. Selecciona la información que voluntariamente desea integrar y se abstrae de todo aquello que hay a su alrededor y que interfiere. Agudiza el oído pues no le llega demasiado bien la voz del profesor, sin embargo él desea que sea eso precisamente lo que prevalezca en el conjunto de informaciones en el que está inmerso. Le resulta fácil la selección ya que hay muchos componentes de la situación de aprendizaje a su favor. Maite, sin embargo, parte de una situación de desventaja. La clase no está en la franja horaria óptima de su estilo de aprendizaje. Está cansada y le cuesta atender. Su deseo, al igual que el de Raúl, es el de resolver dudas y preparar los apuntes para su estudio posterior, pero la información que le llega de su entorno interfiere y su atención se dispersa. Cualquier interferencia hace que se «desenganche» de la clase y sus pensamientos se dirijan hacia lo que en ese momento para ella cobra vial importancia: la fiesta de su amiga.

Luego está la retención de la información, la fase en la que decidimos si lo que captamos es interesante y si deseamos integrarlo (si vale la pena, cuánto nos interesa, cuánto tiempo deseamos mantener nuestra atención, etc.). Es el proceso referido al componente ejecutivo de la atención y se requiere el buen funcionamiento de las áreas corticales más directamente implicadas: la corteza cingulada anterior y las áreas prefrontales. Esta fase está más relacionada con los mecanismos de memoria, pues implica el control ejecutivo presente en la corteza prefrontal, que decide su posterior almacenamiento: a muy corto, corto, medio y a largo plazo.

Raúl decidirá fijar los contenidos que el profesor explica para cuando llegue a casa poder completar sus apuntes (memoria a muy corto plazo). Maite habrá decidido ponerse el vestido rojo que llevó a la comunión de su prima y que le dijeron que le favorecía mucho. Habrá decidido la tienda en la que va a comprar los zapatos y pensado en llamar su amiga Elena para que la acompañe a elegirlos.

Podemos decir entonces que gracias a la atención:

- Nos orientamos hacia un determinado objeto estímulo o actividad.
- Seleccionamos todo lo relacionado con nuestros intereses, discriminando del conjunto de posibilidades aquello que

no interesante en ese momento. Así, es curioso que cuando una mujer está embarazada y va paseando por la calle, parece que solo ve señoras embarazadas.

- Distribuimos nuestra atención ya que existen situaciones que nos exigen atender varias cosas a la vez. Esta cualidad nos da la posibilidad de distribuir nuestra atención hacia varios eventos que a la vez están relacionados con nuestro objetivo.
- Nos permite concentrarnos cuando necesitamos mantener nuestra atención durante amplios periodos de tiempo. No obstante, los niveles de constancia y complejidad en la atención estarán determinados por el tipo de actividad que se realiza, la fatiga o el cansancio, las diferencias individuales o el interés que conlleva a atender de manera prolongada.

Factores que intervienen en el proceso de la atención

Por un lado están los factores externos, que son condiciones inherentes a los estímulos que nos afectan como:

- Intensidad y tamaño: atendemos con mayor probabilidad a aquellos estímulos que destacan por su tamaño o brillo, a aquellos sonidos de mayor intensidad o a los olores más fuertes.
- Contraste: dirigimos nuestra atención cuando nos percatamos de un estímulo diferente sobre un conjunto uniforme de estímulos. Por ejemplo, en un corral de conejos blancos necesariamente destaca más un conejo negro. Asimismo, si una sola palabra de esta página estuviese escrita de color diferente, hubiera sido lo primero que hubiese notado.
- Movimiento y cambio: el movimiento cambia elementos del ambiente y esto ejerce una poderosa influencia sobre nuestra atención. La publicidad hace uso de este factor para atraer nuestra atención.
- Repetición: las imágenes o los sonidos presentados de manera constante ejercen una poderosa atracción sobre nuestra atención.

Y, por el otro, los factores internos, esto es, aquellos referidos a

las características peculiares de la persona que atiende. Los resumiré en dos grupos muy relacionados ambos con la personalidad:

Motivación: aquello que nos gusta hacer lo atendemos mejor; pero dentro de la motivación habría que tener en cuenta, a modo de «subfactores», nuestras necesidades, intereses, expectativas, estrés, drogas, etc. ya que todo ello influye en nuestros procesos de atención. También, aquellos motivos que orientan conscientemente nuestra existencia, influyen en el grado o nivel de nuestra atención.

Los afectos: muchos investigadores han corroborado que en el aprendizaje es importante mantener un adecuado nivel de estabilidad afectiva. Encontramos también que los sentimientos de las personas condicionan en alguna medida el mantenimiento o no de la atención. Otros componentes afectivos son los estados de ánimo como la alegría, la tristeza, la serenidad, la euforia, etc. Estos, pueden bloquear o facilitar la atención.

A estos factores se le agrega la voluntad, la perseverancia, los hábitos de atención, la fuerza y la estabilidad de los procesos neuronales del sujeto y el desarrollo intelectual alcanzado por el mismo[3].

Tipos de atención

Los tipos de atención vienen determinados por la actitud que muestra la persona con respecto al estímulo.

- Atención voluntaria. En la atención voluntaria es el sujeto el que decide su deseo de atender. Ocurre cuando la conciencia de la persona se centra de manera deliberada y sostenida sobre alguna actividad u objeto. Se caracteriza por ser activa y consciente, además este tipo de atención se desarrolla sobre la base de la atención refleja y de las exigencias sociales (escolares, laborales, etc.), las cuales activamente procesa e interioriza la persona.
- Atención involuntaria. En la atención involuntaria o pasiva

es el estímulo el que atrae a la persona. Se caracteriza porque no existe el deseo deliberado de prestar atención al objeto-estímulo o actividad. Atendemos influenciados por factores externos.

En ocasiones ocurre que un estímulo atrae nuestra atención de manera espontánea, pero en este caso produce en nosotros el deseo de mantener la atención. También es posible la atención refleja cuando un estímulo atrae nuestra atención sin tener conciencia de ello pero decrece la atención en el momento en que el estímulo empieza a ser repetitivo o monótono.

Déficit de atención

Para definir el trastorno por déficit de atención con hiperactividad es necesario abordarlo desde los tres componentes que lo definen (impulsividad, hiperactividad e hiperkinesia). Componentes que, al mismo tiempo que nos dan la pauta para saber si estamos o no ante un caso de TDAH, lo convierten en un complejo difícil de aislar y por lo tanto de definir.

Comenzaré por tanto por acercar al lector al TDAH haciendo una diferenciación entre impulsividad, hiperactividad e hiperkinesia, tres rasgos de conducta muy parecidos porque los tres están muy relacionados con el movimiento excesivo.

La *hiperactividad* o exceso de actividad se aprecia desde que el niño empieza a andar, es decir, entre el año y medio y los dos años. Prefieren el estado de actividad que el de quietud. Eligen moverse porque se sienten mejor en ese estado. Sencillamente van descubriendo su propia musculatura y el control que tienen sobre ella.

Hay otro tipo de niños que eligen la quietud como estado de bienestar.

Los niños hiperactivos no paran de moverse. Lo hacen de manera patológica. Siempre están en continuo movimiento, corren, saltan por la calle, nunca quieren ir cogidos de la mano... No persiguen nada en concreto. Sencillamente no pueden parar. En clase no pueden estar quietos. Miran de un lado a otro, se balancean en la silla. Están pendientes de los demás. Distraen al de al lado, con sus movimientos y llamadas de atención. Suelen ocasionar conflictos en clase, pues la incapacidad de seguir el ritmo del profesor, al tiempo

que calman su hiperactividad «enredando» a su alrededor, hace que el profesor opte por renunciar a seguir la clase castigando, en ocasiones, a la clase al completo.

Según el análisis de los profesores que tienen en clase niños hiperactivos entre 4 y 6 años coinciden en que se muestran inquietos, impulsivos, con falta de atención, desobedientes y en muchos casos agresivos. Suelen estar distraídos y parece que no escuchan. No saben jugar solos y las relaciones con sus compañeros se caracterizan por peleas y discusiones ya que tienden a apartarse con los juguetes que son más novedosos, aunque sean de otro. No consiguen hacer amigos ya que no siguen las reglas del juego y no admiten perder.

En cuanto a la atención, lo que más caracteriza al niño hiperactivo es su falta de atención en lo que a los detalles se refiere. Se distraen sobre todo con aquellos estímulos del entorno medioambiental, es decir, un alumno hiperactivo en clase tiende a distraerse con mucha más facilidad si otro compañero se agacha a recoger un bolígrafo que se le ha caído, que otro alumno que no lo es. Esta hiperactividad les impide seguir las pautas que se le marcan para organizarse y da la sensación de que no escuchan cuando se les habla. Esto trae consigo que la mayoría de estos niños presenten dificultades en el aprendizaje. La dificultad con que perciben y procesan la información hace que, aproximadamente un 40 o 50%, tengan un bajo rendimiento escolar.

No diferencian bien entre letras y líneas y les cuesta mucho estructurar la información que reciben a través de los distintos sentidos. Son torpes para escribir o dibujar, tienen mala letra y cometen grandes errores de ortografía. En cálculo, se olvidan de las llevadas y operaciones básicas. En lectura, omiten palabras o sílabas. No comprenden lo que leen. Tienen dificultad para memorizar y para hacer globalizaciones. Son incapaces de organizar la información y de jerarquizarla en esquemas.

A menudo saltan de una tarea a otra sin terminarla, esto es así ya que al encontrarse ante una dificultad, no son capaces de mantener un nivel de concentración constante, entonces pasan a la siguiente tarea cuando aún no han finalizado la anterior. Una vez terminada esta, no recuerdan aquello que dejaron a medias. Al día siguiente, tendrán problemas en el colegio y les apuntarán en el parte, ya que según el profesor, no acabó las tareas, aunque el niño afirme una y otra vez que sí lo hizo.

De los 7 años hasta los 12, si no se ha corregido la conducta, estos niños destacan permanentemente en la clase. Al no haber aprendido las normas de disciplina y no saber permanecer en clase como los demás, empiezan a tener dificultades de aprendizaje.

Para los profesores es un «mal educando» y un «vago». Los profesores que no saben manejar la situación culpan a los padres de su comportamiento, cosa que dificulta la relación entre el colegio y la familia. El niño al ver que padres y profesores están enfrentados, se aprovecha de la situación cosa que incrementa la conducta hiperactiva en el niño. Esta situación lleva en el 90% de los casos a aconsejar a los padres que el niño repita curso o a que cambie de colegio. En ningún caso se soluciona el problema, sencillamente se traslada.

Estos niños, en edad preadolescente pueden desempeñar dos roles: el de rechazado por el grupo y por los profesores o el de líder de la clase ya que sus actitudes son vistas como hazañas y como algo que divierte. Suelen cometer pequeños hurtos (móviles de sus compañeros, dinero en casa a sus padres o hermanos, etc.). Sin embargo, todo esto genera en el niño sentimientos, estados y sensaciones de inseguridad, fracaso e insatisfacción; aunque no lo parezca tiene muy baja autoestima y como tienen un autoconcepto negativo, mienten para ganarse la aprobación de sus padres, compañeros o profesores. A partir de esta edad si esta conducta disruptiva no se ha modificado empiezan los verdaderos problemas ya que en la adolescencia, los intereses cambian y aquellas personas que eran para ellos la autoridad, dejan de serlo. Pierden el respeto a los adultos y la situación se vuelve muy compleja.

La adolescencia es la etapa más complicada. A esta edad, las hormonas juegan un papel muy importante en el desequilibrio emocional, si a eso le sumamos una conducta que no solo no ayuda sino que es rechazada por el entorno, difícil solución tiene ya a estas alturas la situación.

La relación con los padres empeora. El niño hiperactivo se vuelve más discutidor, desafiante, rebelde… Los padres de los niños hiperactivos, a esta edad, se enfrentan a problemas más graves que los padres de otros niños. Debido a su imprudencia, puesto que no anticipan las consecuencias de sus acciones, son más susceptibles a ciertos riesgos como el alcohol o adicción a otra droga, las experiencias sexuales, etc. Las relaciones con sus profesores empeoran y el rendimiento académico disminuye notablemente, de

este modo el niño desarrolla una autoestima cada vez es más negativa y a partir de aquí poco se puede hacer. Por lo general cuando pasa esta etapa las cosas vuelven a su ser y la situación de reconduce, pero se han perdido años de escolaridad y mejorar las relaciones familiares va a costar mucho esfuerzo. Estos niños suelen buscar ayuda de especialistas y por lo general suele aprovechar mejor una segunda oportunidad.

La *hiperkinesia* aparece algo más tarde, entre los seis u ocho años, y va unida a la conducta y al aprendizaje. Suele darse en el primer ciclo de Primaria, cuando se demanda quietud física y periodos prolongados de atención y concentración. Lo normal, es que el profesorado solicite la realización de un PSD (psicodiagnóstico) o recomienden un apoyo psicológico para el niño, al ver que no consigue los objetivos del curso.

Los niños hiperkinéticos suelen ser inquietos, distraídos, nerviosos, muy movidos e impulsivos. Hablan excesivamente o interrumpen a los otros. Tienen dificultad para esperar su turno en juegos y/o actividades grupales. Generalmente son muy descuidados, pierden los útiles escolares o juguetes. Tienen tendencia a lastimarse y a sufrir accidentes por la falta de premeditación de sus acciones, el descontrol y la torpeza. Por todo esto, el área de pensamiento y procesamiento de la información, así como el área motriz se ven perturbadas.

La hiperkinesia, a veces, puede mejorar por sí sola hacia la pubertad o adolescencia temprana. No obstante, en dichos casos, manifiestan en la edad adulta, una vuelta atrás en la manifestación de síntomas tales como inquietud, nerviosismo y ansiedad entre otros.

La *impulsividad* viene definida por el modo en cómo responden a los estímulos tanto internos como externos. Estos niños lo hacen de forma brusca y no planificada, sin considerar las consecuencias para sí mismo o para los demás:

> Es una tendencia a emitir una respuesta de forma rápida en ausencia de reflexión y se caracteriza por comportamientos inadecuados, poco planificados y que frecuentemente ponen al sujeto en riesgo (Andrés M. Ponce, psicólogo especialista en psicología jurídica forense).

Responden de manera inmediata, hablan sin ton ni son y exigen que se le atienda inmediatamente. Cuando se les pregunta,

responden antes de que la otra persona termine, interrumpen permanentemente y les cuesta esperar su turno.

Suelen estar inquietos, no paran de mover los pies y las manos, cogen objetos que manipulan sin conciencia. Les cuesta mucho mantenerse quietos sobre todo en situaciones en que el movimiento es inapropiado, por ejemplo, en la iglesia, en la sala de espera del médico, en un examen, etc.

Una vez que tenemos una idea de lo que es la hiperactividad, la impulsividad y la hiperkinesia describiré a continuación lo que, según el DSM IV *(Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales),* es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad o TDAH.

Antes de poder atender a algo o a alguien,
debo aprender a atenderme a mí mismo.

(Spencer Johnson)

8. Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad[4]

Epidemiología

Los informes sobre incidencia de TDAH en los EE. UU. varía entre el 2% y el 20% de los niños en edad escolar. Los familiares de primer grado (hermanos) tienen alto riesgo de desarrollar este trastorno; mientras que los padres muestran mayor incidencia de hiperkinesia, sociopatías, etc.

Los síntomas del TDAH aparecen hacia los 3 años, pero es difícil diagnosticarlo con claridad hasta que no entra en un contexto escolar estructurado. Es en la escuela donde se requieren un tipo de conductas uniformes y susceptibles de ser comparadas con el resto de los compañeros.

Etiología

Se desconoce. La mayoría no presenta evidencia de daño estructural en el SNC (sistema nervioso central) y, a la inversa, los que padecen daño cerebral no presentan TDAH. A pesar de la falta de bases neurofisiológicas y neuroquímicas específicas, el TDAH se asocia con diversos trastornos que afectan al aprendizaje debido a una exposición prenatal a sustancias tóxicas y un desarrollo prematuro de la mecánica del sistema nervioso fetal durante el periodo prenatal, aunque tampoco hay evidencias.

En cuanto a los factores genéticos, puede decirse que hay evidencia de una base genética. La transmisión familiar del trastorno es particularmente más destacada en los varones. En la práctica clínica es habitual hallar familias donde se presenta el trastorno en numerosos varones a través de las generaciones. Las niñas se diagnostican con menos frecuencia y parecen tener menos transmisión específica del trastorno en comparación con los niños; sin embargo, presentan una mayor historia familiar de ese trastorno, es decir, sugiere una mayor carga genética para el trastorno en las niñas, aunque las manifestaciones sean menores. En cualquier caso, la carga genética parece interaccionar con factores relacionados con el sexo.

Atendiendo a los factores del desarrollo con niños con TDAH se

ha especulado que han sufrido algún daño sutil en el desarrollo del SNC durante los periodos fetal y perinatal, o una lesión central asociada de origen circulatorio, tóxico, metabólico mecánico o físico durante la lactancia temprana.

En cuanto a los factores neuroquímicos no existe una clara evidencia que involucre a un único transmisor en el TDAH pero muchos pueden estar relacionados en este proceso. Numerosos neurotransmisores han sido asociados con los síntomas del TDAH. El grupo formado por neuronas noradrenérgicas tiene una participación fundamental en la atención. Los estimulantes que han sido más estudiados en el tratamiento del trastorno afectan tanto la dopamina como la noradrenalina, lo que ha generado la hipótesis de que involucran a neurotransmisores con una posible disfunción en los sistemas en los que las neuronas noradrenégicas (adrenalina y dopamina) reaccionan.

Pienso que la alimentación puede ser un factor a tener en cuenta en este sentido. Hoy en día existen muchos problemas de alimentación: excesos de azúcares, poca verdura, poca fruta, poco pescado azul y muchos platos industrializados. A los padres nos cuesta obligar a nuestros hijos a comer de manera sana y equilibrada, optando muchas veces por ceder y así evitarnos problemas. Sin embargo, sabemos que existe una relación entre lo que se come y los nutrientes que son necesarios para fabricar los neurotransmisores precisos para el cerebro, y en el caso del déficit de atención hay desarreglos en algunos de ellos, por ello, a mí juicio, la alimentación puede ser muy importante.

Si nos centramos exclusivamente en los criterios DSM-IV[5], puede decirse que el TDAH se considera como un trastorno que afecta a personas de cualquier edad, pero son trastornos de inicio en la niñez o la adolescencia.

Según la escala de hiperactividad de Conners y el formulario de comportamiento infantil, estos criterios son:

A1. Seis (o más) de los siguientes síntomas de desatención han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

- A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- A menudo tiene dificultades para mantener la atención en

tareas o en actividades lúdicas.
- A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- A menudo no sigue instrucciones y no finaliza las tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a un comportamiento negativista o a la incapacidad para comprender instrucciones).
- A menudo tiene dificultades para organizar tareas o actividades.
- A menudo evita o le disgustan aquellas tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).
- A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (juguetes, ejercicios, lápices, libros o herramientas).
- A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- A menudo es descuidado en las actividades diarias.

A2. Seis (o más) de los siguientes síntomas de hiperactividad-impulsividad han persistido por lo menos durante seis meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Hiperactividad
- A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueven en su asiento.
- A menudo abandona su asiento en las clases o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).
- A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- A menudo «está en marcha» o suele actuar como «si tuviera un motor».
- A menudo habla en exceso.

Impulsividad
- A menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- A menudo tiene dificultades para guardar el turno.

A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (por ejemplo, se entromete en conversaciones o juegos).

Ahora bien, hay que tener en cuenta si algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad, que algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (por ejemplo, en la escuela o en el trabajo y en casa), que deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral. Y, finalmente, que los síntomas no aparezcan exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico y no se expliquen mejor por la presencia de otro trastorno mental (por ejemplo, trastorno de estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o un trastorno de la personalidad).

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado: si se satisfacen los criterios A1 y A2 durante los últimos seis meses.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad con predominio de déficit de atención: si se satisface el criterio A1 pero no el criterio A2 durante los últimos 6 meses.

Trastorno por déficit de atención con predominio hiperactivo-impulsivo: si se satisface el criterio A2 pero no el criterio A1 durante los últimos 6 meses.

Una vez analizadas las características del TDHA según la escala de Conners y el formulario de comportamiento infantil de Achembach, debo decir que estos niños, es decir, los que padecen dicho trastorno, aunque no está demostrado, deberían tener un comportamiento fuera de lo normal durante la infancia siempre y cuando su conducta más o menos conflictiva se repita más de lo normal o cuando se desarrolle en momentos inapropiados y con mayor intensidad que en sus iguales. Lo que hay que valorar antes de prescribir medicación es si es un problema de comportamiento o verdaderamente estamos en presencia de un trastorno.

No todos los niños diagnosticados de TDAH mantienen las mismas características, pero los patrones de atención, impulsividad e hiperactividad son los más comunes en ellos. Atendiendo a los factores genéticos y a los factores del desarrollo, como hemos visto

anteriormente, puede decirse que el niño TDAH nace. Cada vez hay más evidencia de que dicho trastorno no surge del entorno, sino a raíz de las causas biológicas. Sin embargo, hay demasiados casos de TDAH en los que no se han observado patologías, es decir, no toda persona con déficit de atención tiene una lesión cerebral o complicaciones en los periodos fetal y perinatal:

> Recientes investigaciones relativas a la hiperactividad sostienen que el problema del niño hiperactivo es un problema de temperamento. Se han observado diferencias temperamentales entre un recién nacido hiperactivo y otros niños. Es posible que el origen de estas diferencias temperamentales venga condicionado por los niveles bioquímicos del sistema nervioso.[6]

Y ahora surge la confusión, si hay evidencia de que el TDAH tiene un componente genético, ¿cómo es posible que haya ahora tantos niños diagnosticados con dicho trastorno? ¿Será que antes no se diagnosticaba este trastorno?, ¿o será que muchos casos de TDAH no nacen sino que se hacen?

Raro y celestial don, el que sepa razonar
y sentir al mismo tiempo.

(Vittorio Alfieri)

9. Rendimiento académico

Cualquier investigación sobre el rendimiento ha de partir de unas premisas a través de las cuales se deben poder predecir los logros o avances del alumno alcanzados mediante la acción educativa. Conviene resaltar que la evaluación de dicho rendimiento se entiende como un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza.

Hasta ahora, la evaluación dentro de nuestro sistema educativo se concibe como un elemento relacionado estrechamente con el aprendizaje y el currículo, que tiene por finalidad medir el grado de consecución de los distintos objetivos y capacidades propuestos y a partir de ahí tomar las decisiones que sean precisas. Sin embargo y puesto que el rendimiento, como veremos más adelante, es un concepto multidimensional en el que convergen multitud de variables, habrá que tenerlo en cuenta a la hora de emplear un método u otro de evaluación en función de lo que se desee medir.

Las calificaciones escolares han sido hasta ahora el criterio legal y social para medir el rendimiento académico del alumno en el ámbito académico. El rendimiento plasmado en calificaciones se impone como certificación individual, por la que se otorga al alumno su capacidad intelectual, con el reconocimiento social y legal que ello conlleva.

Para Zabalza (1993) la calificación viene a ser «la expresión *simbólica* (gráficas, números, letras), *estimativa* (juicio de valor expresado explícitamente) o *descriptiva* (informe sobre la situación) del *resultado de la evaluación*.»

Álvarez Méndez (1993) considera que las notas «sirven para la administración burocrática del saber, pero no representan el saber».

Sin embargo definir el concepto de rendimiento académico es una tarea ardua y espinosa. Si lo asociamos a los resultados de las pruebas (exámenes) que se realizan periódicamente a los alumnos en sus centros escolares, el tema entonces es muy sencillo. Aquel alumno que supere las pruebas, podrá decirse que su rendimiento académico es apto. Podemos también atender a Jiménez (2000), el cual postula que el rendimiento escolar es un «nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico».

Pero, ¿cuál es la razón por la que un alumno demuestra su nivel de conocimientos? Y aquí se pueden adivinar muchas causas:

- Porque es un alumno muy inteligente.
- Porque es un alumno muy estudioso.
- Porque le resulta muy fácil ponerse a estudiar y concentrarse.
- Porque el colegio tiene un nivel muy bajo.
- Porque el profesor es muy bueno y solo con su explicación y repaso está prácticamente asumido el tema.
- Porque los profesores les dicen lo que va a entrar.
- Porque en casa los padres están muy encima del alumno y se ocupan sobreprotegiéndole en exceso con tal de que supere los exámenes.
- Porque el alumno estudia con compañeros y le resulta muy agradable el aprendizaje…

Y ahora… hagamos la reflexión al contrario, ¿por qué el alumno no es capaz de demostrar su nivel de conocimientos?

- Porque es un alumno no es inteligente.
- Porque es un alumno no es estudioso.
- Porque es incapaz de concentrarse.
- Porque el colegio tiene un nivel muy alto.
- Porque el profesor no explica, lee el tema, aburre al alumno y este se abstrae. Luego llega a casa y no sabe ni lo que entra.
- Porque los profesores le sorprenden con exámenes sorpresa.
- Porque los padres nunca están en casa y no saben nunca cómo actuar con su hijo.
- Porque el alumno en casa se siente solo y no le motiva nada el estudio, se aburre y opta por distraerse con el móvil, la videoconsola o la televisión…

A partir de aquí nos preguntamos: ¿son los resultados académicos la variable a tener en cuenta para explicar el rendimiento académico? ¿Hay que atender al rendimiento académico como el responsable del fracaso escolar?

Evidentemente, si los resultados académicos miden el rendimiento escolar, entonces la causa del fracaso escolar es sencilla. Pero… ¿es así de simple? Los estudiosos e investigadores

del tema se acogen a una postura más integradora, o bien a definiciones de tipo operacional, con objeto de eludir complicadas discusiones sobre la relevancia o no de una determinada variable.

Tradicionalmente y siguiendo a Pérez Serrano (1981) se intenta abordar el concepto desde distintas perspectivas:

- Rendimiento basado en la voluntad, según la cual el rendimiento de un alumno está en función de su buena o mala voluntad.
- Rendimiento basado en la capacidad (Muñoz Arroyo, 1977): un niño no rinde porque no tiene la capacidad suficiente.
- Rendimiento basado en el producto. Marcos señaló en líneas generales que el rendimiento escolar es la utilidad o el provecho de todas las actividades, tanto educativas como instructivas o informativas; dentro de esta misma línea, Bloom (1972) consideraba que un alumno rinde cuando es capaz de llevar a la práctica los conocimientos aprendidos.
- Rendimiento como resultado de una conducta: avanzando un poco más, Just interpreta el rendimiento como «el resultado de un experimento continuado que se da a lo largo del tiempo y bajo control permanente».

Estas aproximaciones se fundamentan en cada caso en un solo elemento: voluntad, capacidad, resultados y conducta respectivamente, por lo que no puede decirse que sea un análisis objetivo. Se puede decir que aunque han servido de punto de referencia para abordar el concepto de rendimiento, no lo cubren en toda su dimensión. Mientras el concepto de rendimiento no aborde todos los aspectos que lo hacen variable, no será nunca un concepto que pueda tratarse de manera objetiva en cuanto a su evaluación y medida se refiera.

Gimeno Sacristán (1976) entiende el rendimiento académico como «lo que los alumnos obtienen en un curso, tal como queda reflejado en las notas o calificaciones escolares» y añade: «es un producto que depende de la personalidad entera del alumno y que por tanto puede verse influenciado por cualquier circunstancia que afecte al ajuste personal».

También Touron (1985: 474-475) aborda un espectro más amplio y define el rendimiento como «resultado del aprendizaje suscitado

por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente». Más adelante afirma: «el rendimiento no es producto de una única capacidad, sino más bien el resultado sintético de una suma –nunca bien conocida– de factores que actúan en y desde la persona que aprende».

Es posible que haya capacidades que no sean fácilmente reconocibles pero desde luego, en ellas están implicadas la personalidad, la inteligencia y la emoción. Sin olvidar, aun sabiendo su implicación, que todavía no se ha hecho nada que pueda evaluarlo en función de las mismas. No obstante, es importante poner de manifiesto que el déficit de algunos factores que intervienen en el rendimiento académico, pueden compensarse con el desarrollo de otros.

Ahora bien, lo más importante y lo que me ha llevado a escribir sobre esto es una reflexión que me viene a menudo a la cabeza: no comprendo cómo no se tienen en cuenta todas las capacidades implicadas en el rendimiento académico a la hora de diseñar los programas y los contenidos escolares.

La escuela es el lugar donde se aprende. Donde se aprenden aquellos conocimientos y habilidades que se nos van a exigir en el mundo laboral. Desde que ingresamos hasta que finaliza nuestra etapa escolar, se nos enseña a ser personas válidas. Se supone que la escuela es el lugar donde se nos facilitan las herramientas que posteriormente nos serán útiles para emprender una vida profesional satisfactoria.

El otro día mi hijo, que ha terminado ADE en la Universidad Complutense, me comentaba cómo le había ido en una de las entrevistas de trabajo a las que había ido, para un puesto en el departamento de *marketing* de una multinacional. Me decía:

—Mamá, no entiendo nada. Llegué y no me pidieron ni el currículo, sencillamente me dijeron que la entrevista iba a constar de dos partes, la primera en inglés, en la que tenía que preparar una presentación y describir qué era lo más importante en mi vida. Y para la segunda, me dijeron: «Vas a visitar las tiendas que tenemos en Madrid y vas a hacer un análisis de lo que consideras que no es bueno para la imagen de la firma, de aquello que consideras que debemos mantener, y de todo aquello que se te ocurra que puede mejorar».

Y yo me decía… ¿pero para qué he pagado una carrera de cinco

años? Pero… ¡si eso lo sabe hacer cualquiera que haya estudiado inglés, que controle el Office y que tenga sentido común! Entonces pensé: «Diez años de escolaridad obligatoria y cinco años de carrera no valen para nada».

Reconozco que mi hijo es un chico resuelto, con habilidades sociales, con un buen concepto de sí mismo, seguro, astuto y con buena autoestima. Es algo tímido, pero eso no le bloquea hablar en público si hay que hacerlo. Todo esto no lo aprendió en la escuela. Mucho fue producto de su herencia genética y otro poco aprendido mediante una buena instrucción familiar. En el colegio le proporcionaron los contenidos que le dieron acceso a la carrera que él quería hacer. Y gracias a todo eso le dieron el puesto de trabajo. Entonces, no nos engañemos. El colegio sirve para adaptar al hombre, para igualar inteligencias y capacidades y para seleccionar a aquellos que mejor se adaptan.

Fuera del colegio se nos pide ser geniales, creativos, intuitivos, transgresores, únicos, persuasivos, comunicadores, colaboradores, con madera de líder, etc. ¿Entonces?...

Bien, veamos ahora cuáles son los predictores del rendimiento; es posible que tomando conciencia de ello podamos entender el porqué del fracaso y del éxito escolar.

Son muchos los predictores que inciden en el rendimiento académico (RA), aunque se pueden agrupar en tres categorías (González Fontao, 1997):

- *Predictores psicológicos:* muchos datos parecen indicar que las variables cognitivas se encuentran más relacionadas con el rendimiento pero también son relevantes la motivación, el interés, los factores de personalidad y características del sujeto, el autoconcepto, la autoestima y el uso de estrategias de aprendizaje.
- Los *predictores sociológicos:* tratan de recoger todas las posibles influencias que inciden desde el exterior en el RA como el estrato social y el carácter sociocultural, el ambiente familiar, el medio poblacional, etc.
- Como *predictores de tipo didáctico* relevantes para el RA que han recibido mayor atención investigadora se encuentran las expectativas y percepciones de los profesores, el rendimiento anterior del alumno, las técnicas de estudio, las estrategias de instrucción y los métodos de enseñanza.

Si como hasta ahora, las pruebas de conocimientos y destrezas escolares miden el rendimiento académico y, en función de él, las pruebas de aptitud miden el cociente intelectual, se podría uno preguntar: ¿cómo se miden los factores psicológicos, tan relevantes en el rendimiento académico?

En muchas ocasiones nos han preguntado: ¿cómo valorarías a esa chica? Las respuestas pueden ser muchas y muy variadas:

- Es muy guapa.
- Es muy inteligente.
- Es muy trabajadora.
- Es muy «resuelta».
- Es muy práctica.
- Es muy tímida.
- Es una chica muy preparada.
- Es muy cariñosa.
- Parece muy entrañable…

Cuando nos piden que hagamos una valoración sobre alguien, deberíamos hacer una acotación: «valoración con respecto a qué». Lo mismo ocurre cuando tenemos que hacer un juicio sobre un alumno. Podemos referirnos a su personalidad, a sus resultados académicos, a sus expectativas, a su relación familiar, social, etc.

Y, si nos preguntásemos a nosotros mismos: ¿Ha sido satisfactorio mi rendimiento durante los últimos 10 años?, ¿qué responderíamos a esta cuestión?

Para contestar a esta cuestión se deberían valorar aspectos que indudablemente determinan si estamos o no satisfechos con nosotros mismos, pues al fin y al cabo nuestro rendimiento está en función de nuestra satisfacción personal. Cada persona tiene un rendimiento diferente y según lo anterior, este depende de las expectativas de cada uno. Por ello, para hacer esa reflexión nos cuestionaríamos si:

- ¿Hemos conseguido todos nuestros propósitos?
- ¿Nos sentimos satisfechos con nuestro entorno familiar?
- ¿Tenemos los amigos que verdaderamente queremos?
- Y en nuestro trabajo, ¿tenemos el puesto que nos corresponde?
- ¿Nos sentimos orgullosos de nuestra pareja?
- ¿Hemos aprobado aquel examen de ingreso que tanto

deseábamos?

- ¿Nos sentimos queridos?...

Con el rendimiento ocurre lo mismo. Cuando se evalúa el rendimiento de una persona, ¿qué es lo que verdaderamente se evalúa: su capacidad intelectual, sus habilidades emocionales, sus relaciones socio-familiares, su capacidad para competir en el mundo...?

Por tanto, definir bajo estas premisas el concepto de rendimiento resulta una tarea ardua y espinosa. Tanto Gimeno como Touron tienen en cuenta muchas de las capacidades del sujeto, aunque más explícitamente lo hace Gimeno al hablar de rendimiento. Sin embargo he preferido considerar la de Touron como la más acertada pues, aunque no define los aspectos que condicionan el rendimiento, permite leer entre líneas lo que hoy se debate en todos los foros en los que se hable de rendimiento:

- Un resultado del aprendizaje (productos).
- Suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno (necesidad de empatía).
- No es producto de una capacidad (evidentemente son muchas).
- Resultado de una suma de factores –nunca bien conocida– (esta aclaración deja abierta la posibilidad de ir incluyendo aspectos que influyen en el rendimiento, pero que en su momento no pudieron determinarse).

De todo esto se va tomando conciencia y a partir de entonces se tienen en cuenta los aspectos que hoy, después de varios años, se consideran indispensables para abordar el concepto de rendimiento.

Así pues, puede definirse el rendimiento como «el resultado materializado en hechos y conductas de las expectativas de un sujeto en relación óptima con ejercicio pleno de sus capacidades (cognoscitivas, afectivas y psicomotoras) y de su voluntad».

Ahora que sabemos cuáles son los predictores del rendimiento académico y en función de los mismos hemos acertado con la definición podremos decir cuáles son las variables que deben trabajarse en la escuela: inteligencia, autocontrol y habilidades sociales.

Inteligencia: Mira y López (1965) afirma que «la única base

que nos permite inferir la existencia de la inteligencia de una persona es el éxito de su rendimiento ante situaciones que reclaman el uso de sus actividades inteligentes».

La inteligencia y las aptitudes intelectuales son variables con un peso específico muy elevado en el rendimiento escolar. Aunque no es el único determinante para la consecución del éxito escolar, hay evidencias para afirmar que esta variable es un factor a tener en cuenta para explicar el continuo éxito-fracaso de los alumnos en edad escolar.

El modo de percibir, procesar y utilizar la información denota en gran medida la capacidad intelectual de una persona. Hay muchas baterías de test que miden estas capacidades y está suficientemente probado que son predictores muy potentes del rendimiento.

Sin embargo, el modo con que percibimos, procesamos y utilizamos la información ya hemos visto que está condicionado por otros factores ya que como sostiene Goodnow (1976, en Sternberg, 1992), no debemos tener en cuenta los test mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

El autocontrol: De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá «afortunada» por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede.

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), quien en su libro *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ,* relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes.

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con naturalidad desde la primera infancia

constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse.

Sin embargo, según Edel Navarro[7], considerar la dimensión motivacional del rendimiento académico a través del autocontrol del alumno y destacar su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, también debe considerarse el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito académico.

> Las habilidades sociales: Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela, según Levinger en su estudio sobre el «clima escolar: percepción del estudiante», brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuyen a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. Mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son solo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan tener algunos indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

En su investigación sobre el papel de los padres en el desarrollo de la competencia social, Moore (1997) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo se preocupan más por la habilidad de sus hijos que por que se lleven bien con sus compañeros de juego. Asimismo Moore (1997) postula que en la educación de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre. Se puede decir con seguridad, sin

embargo, que el modo autoritario de educación funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la educación de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad. Probablemente, los niños de padres autoritativos, es decir, aquellos cuyos padres intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al educarlos puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social.

Hartup (1992) sugiere que las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida no solo al desarrollo cognitivo y social, sino además a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve bien con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales están en condiciones de alto riesgo.

Los riesgos son diversos: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral pobre y otros.

Dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir, aunada a la lectura, escritura y aritmética. En virtud de que el desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales.

Se debe favorecer un clima emocional cálido que sirva de vía facilitadora en la adquisición del conocimiento; así pues, utilizando como método de trabajo los programas escolares y mediante procedimientos que desarrollen habilidades personales y sociales en el alumno, se conseguirían alumnos con una personalidad madura y capaces de adaptarse a los

continuos cambios a los que se verán sometidos a lo largo de su camino.

Medida del rendimiento académico

Una vez analizado el concepto y las variables de las que depende el rendimiento escolar, cabe plantearse si existe algún tipo de prueba fiable que mida todo lo que abarca el concepto de rendimiento académico. También cabe plantearse si cuando se evalúa a los alumnos se obtienen realmente datos cualitativos y cuantitativos de lo que rinden, o si el instrumento de medida es el idóneo.

Todas estas cuestiones llevan a profundizar sobre el tema para intentar paliar los aspectos negativos que pueden desencadenarse al medir el rendimiento académico con un instrumento del que se obtenga una información sesgada.

Calificaciones escolares

Las calificaciones escolares en las áreas y/o disciplinas fundamentales, tanto por su relevancia legal y académica como por su trascendencia social y personal en la orientación de los alumnos (Rodríguez Espinar, 1982a) parecen constituir la mejor definición del RA (Pérez Serrano, 1981). Sin embargo, son muchos los factores que pueden afectar a la objetividad de las mismas (CIDE, 1990):

- El cansancio a la hora de corregir numerosos exámenes o pruebas, que hace que al final esa corrección o sea más descuidada o se utilice un criterio muy diferente.
- El juicio positivo o negativo que previamente tenga el profesor sobre el alumno condiciona también el rendimiento y la puntuación que se obtiene (lo que se conoce por «efecto Pigmalión»).
- El profesor también puede estar influido por el efecto de contraste, acentuando las diferencias que distinguen a los individuos.
- Otro tipo de cuestiones, como puede ser la letra, la limpieza, la organización del examen, el orden, el cuidado y originalidad de las respuestas.

Con las continuas reformas educativas, las calificaciones escolares van cambiando, intentando responder a un modelo más

cualitativo de evaluación del alumno.

En este tipo de análisis habrá que considerar no solo las calificaciones escolares obtenidas por procesos puramente cognitivos en la reproducción de información procesada y almacenada en la memoria, sino también aspectos tales como el autoconcepto, motivación, autoestima, actitudes, expectativas y las habilidades personales y sociales que nos encaminan a un futuro exitoso.

Así pues, no solo es suficiente pasar pruebas objetivas, que lo único que hacen es justificar el rendimiento (malo o bueno) obtenido con calificaciones escolares. Las pruebas objetivas deberían estar diseñadas para desarrollar los aspectos cualitativos, que como se sabe mejoran aquellos factores de tipo cognitivo del rendimiento que se miden con instrumentos cuantitativos. Así se conseguiría mejorar el rendimiento de una forma global, encaminando al alumno desde su inicio en el sistema educativo, para alcanzar sus expectativas. Por tanto, considero que tanto lo cognitivo como lo emocional deben desarrollarse de forma paralela. El desarrollo de uno independientemente del otro supone al otro inferior y, aunque cada uno tendamos hacia uno de los dos, debemos tener conciencia de la importancia del desarrollo de ambos.

Para concluir, me gustaría transmitir la idea de que el rendimiento académico es una prueba más que forma parte del conjunto de aquellas que el ser humano ha de superar en su continua adaptación a esto que llamamos tarea de vivir.

Superarla supone un *continuum* basado en un desarrollo emocional que debe iniciarse desde el nacimiento. Los padres deben ser conscientes de que son los primeros maestros. Este desarrollo emocional favorecerá la bondad de ajuste y esta a su vez podría evitar los posibles trastornos de aprendizaje. Así enseñarán a sus hijos a interactuar con el mundo, teniendo muy en cuenta los sentimientos. Trabajarán habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

El rendimiento académico depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender y los objetivos a

reeducar como clave fundamental son los siguientes:

1. Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.
2. Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
3. Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
4. Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad, consiguiendo una sensación de control interno.
5. Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.
6. Capacidad de comunicar. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.
7. Cooperación. «La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales» (Goleman, 1996: 220 y 221).

Si somos capaces de enseñar esto en la escuela a través de los contenidos impuestos por el sistema, estoy segura que se solucionaría gran parte del problema.

Fracaso escolar

Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), casi la tercera parte de los alumnos adolescentes de nuestro país, estudiantes de ESO, obtienen calificaciones negativas. Asimismo, como apunta el último informe de la OCDE[8], un 25% de los jóvenes no terminan sus estudios básicos de forma favorable. Estos datos, unidos a los que reflejan el elevado nivel de absentismo escolar y de abandono, indican la existencia de un alto grado de fracaso escolar

que hace necesaria la acción conjunta de las partes implicadas de la sociedad.

Sin embargo, la problemática supera con creces el nivel teórico. La realidad educativa no se puede desligar de su componente humano, ya que en el hecho de planificar la enseñanza se debe tener en cuenta que existen seres humanos diferentes. Y no solo por sus características personales, sino también por los distintos condicionantes sociales[9].

En un acercamiento al concepto, el fracaso escolar según los expertos es el hecho de concluir una determinada etapa en la escuela con calificaciones no satisfactorias. Es decir no terminar la enseñanza obligatoria. En este caso, son las notas las que reflejan el resultado del aprendizaje del alumno. Es decir las que le convierten en fracasado.

No obstante, es el significado de este fracaso lo difícil de definir. O sea, que las notas reflejen que el alumno no supera las pruebas que le capacitan para el Bachillerato, está claro, pero el porqué de esos resultados es lo difícilmente valorable y del todo cuestionable.

Pongamos un ejemplo: Juan, es un niño de cinco años. Va a pasar a primero de Enseñanza Primaria, no ha conseguido superar los mínimos en el área lectora. El hecho de que Juan no lee es algo perceptible y demostrable, pero ¿se puede afirmar categóricamente que tiene dificultades de aprendizaje? ¿Se puede pronosticar fracaso escolar?

Atendiendo a lo observable y medible como son las pruebas diagnósticas que evalúan los conocimientos de un alumno es muy fácil ser objetivo. El profesor una vez concluida la prueba, recoge los exámenes y los corrige en casa, dando a cada examen el valor que tiene dentro del baremo establecido por él mismo.

Pero ¿qué hay detrás de cada prueba? Eso es lo que se escapa de las manos. Una cosa es que «el alumno no supere con éxito las pruebas de conocimiento» y otra es «por qué no las supera». Esta ambigüedad es la que ha llevado a los expertos a definir el fracaso escolar, en función del «porqué», puesto que no se entiende que a medida que hay más desarrollo, más medios, más tecnología, más orientación, etc. el fracaso escolar va en aumento.

Lo que es obvio es que un porcentaje preocupante de alumnos que inician el nuevo curso escolar es posible que no lo terminen o sencillamente se vean obligados a repetirlo. Informes sobre el porcentaje de fracaso escolar afirman que en nuestro país es

superior a la media europea. Y las soluciones son complejas, ya que las causas del fenómeno no son exclusivamente escolares, sino que afectan al ámbito de la familia y de la sociedad en conjunto.

Se ha comprobado que las habilidades y conocimientos que son necesarios hoy para poder incorporarse al mundo laboral son muy superiores a los existentes hace solo diez años. Sin embargo los programas han bajado con creces su nivel de dificultad y exigencia.

En un principio los investigadores franceses Binet y Simon intentaron descubrir científicamente a comienzos de siglo a los jóvenes que se mostraban como no aptos para la educación Primaria normal, valiéndose de una escala métrica de la inteligencia y de test. A los alumnos clasificados en las categorías «débiles», «lentos», «retrasados» se les colocaba entonces en clases de perfeccionamiento. Ahora se hace algo parecido, se les coloca en clases de «refuerzo» pero no se les categoriza.

Consideraban que el triunfo en los estudios dependía exclusivamente del cociente intelectual y que este venía diseñado en el patrón genético. El valor medio de este cociente era 100. Así la curva de Gauss explicaba el triunfo o el fracaso en función del cociente intelectual:

- Cociente intelectual inferior a 90: esta categoría de niños (25%) sufre dificultades insuperables desde la educación Primaria, sobre todo para los cocientes intelectuales entre 70 y 80 (cota superior de la debilidad ligera).
- Cociente intelectual entre 90 y 100: los niños situados en esta zona (alrededor del 25% de sujetos) poseen una inteligencia que les capacita para hacer un ciclo primario adaptado y un ciclo secundario más suave.
- Cociente intelectual entre 100 y 120: a estos individuos (alrededor del 25%) se les considera poco capaces de realizar el ciclo secundario completo.
- Cociente intelectual entre 120 y 140: entre el 25% de individuos con que cuenta esta categoría algunos pueden tener dificultades escolares aunque la mayoría apruebe el Bachillerato superior. Un 10-15% de los sujetos (uno de cada diez) llegan a la universidad. No obstante, para permanecer en ella se necesita un cociente intelectual de 120 como mínimo. Las letras y las ciencias experimentales necesitan un cociente intelectual más bajo

que la matemática pura, que exige un cociente superior a 130.

Más tarde, en 1970, se observó el hecho de que los niños de las clases más acomodadas superaban con más éxito las pruebas de conocimiento, se debía a que «la calidad y cantidad de atenciones que han recibido al nacer» era superior a los de clases sociales más deprimidas. Ahora, casi cincuenta años después, siguen siendo la clases sociales media y baja, las que tienen un mayor índice de fracaso escolar.

Opino que mientras el fracaso escolar se da en las clases sociales más desfavorecidas, se ha ido legitimando la selección de individuos destinándoles a funciones de tipo servil, menos remuneradas y peor valoradas socialmente. Sin embargo, cuando el fracaso escolar comienza a extenderse a las clases sociales acomodadas es cuando empieza a ser preocupante. Es entonces cuando se realizan estudios, investigaciones, etc. Se cambian leyes y se adaptan programas. No obstante, nada de esto servirá, porque el fracaso escolar que hoy se vive en las aulas es producto de la crisis del sistema. Esa crisis generalizada de intereses, valores y principios que afecta a todos los ámbitos del ser humano tanto desde el punto de vista personal como social.

La solución, tal y como están las cosas, pasa como decía Darwin por adaptarnos al medio. Aquel que mejor se adapte perpetuará la especie. Pues bien, eso es lo que hay que hacer, adaptarse pero sin dejar de crecer y de tomar conciencia de que el cambio es inmediato. Lo que hoy nos vale, mañana ha perdido su valor. Para esto hay que estar preparado. No todo el mundo lo está para vivir en un continuo cambio.

En la continua adaptación hay un factor que hace de comodín y del que depende la mejor o peor adaptación. Es el componente psicoafectivo. Veremos cómo influye en el niño a lo largo de su adaptación social desde edad temprana.

Se han identificado cuatro grandes etapas escolares marcadas por momentos de ruptura[10]:

- la escuela «maternal» (jardín de infancia), primera etapa de ruptura del niño con el medio familiar y comienzo de la relación social;
- la escuela primaria donde comienza de verdad la condición de escolar y el aprendizaje básico. Además, la transición

entre educación Primaria y Secundaria coincide normalmente con el periodo prepubertal;

- la educación Secundaria que, además de los cambios que implica y que coincide con la adolescencia, se muestra menos segura que la educación Primaria. Normalmente el final de esta etapa corresponde al término de la escolarización obligatoria;
- la enseñanza superior donde el alumno vive una autonomía intelectual y afectiva.

Cada momento de ruptura exige adaptarse a nuevas situaciones. Frente a esas exigencias los niños no tienen la misma disposición.

El niño puede llegar a encerrarse en un claro rechazo al centro escolar. El niño también puede reaccionar con un rechazo escolar pasivo que se traduce en una falta de iniciativa.

Además hay formas de decaimiento más soterradas y muy importantes que afectan a los alumnos considerados «normales» pero en situación de fracaso escolar. Así pues, algunos estudios han revelado que durante los primeros meses de la educación Secundaria los alumnos sufren frecuentemente alteraciones somáticas que se traducen en una angustia profunda. El escolar puede adoptar también actitudes contradictorias pasando de la cólera al ensueño, expresando brusca oposición al entorno, actitudes que ilustran desórdenes de la afectividad. Esas alteraciones van acompañadas de una falta de interés hacia la escuela por parte del alumno que coloca fuera de esta sus centros de interés.

Algunos investigadores han establecido estrechas correlaciones entre fracaso escolar y situaciones psicoafectivas particulares. Tal ocurre con los conflictos unidos a la separación. El centro escolar aleja poco a poco al niño de su familia. Esas rupturas perpetúan la angustia del bebé separado de su madre. La adaptación del niño a situaciones nuevas está condicionada por el ambiente afectivo entre él y su madre y más estrechamente por el ambiente familiar. Si este último es tenso, las reacciones pueden afectar profundamente el desarrollo escolar y desembocar en un fracaso.

Por otro lado, estarían los conflictos unidos a la rivalidad. Los sentimientos de rivalidad de un niño en el seno de su familia pueden darse también en el medio escolar en las relaciones de rivalidad entre alumnos. En los niños débiles desde el punto de vista

afectivo puede nacer un complejo de inferioridad, sentimientos de infravaloración todo lo cual puede desembocar en una actitud de impotencia ante las dificultades escolares.

Y, por último, las alteraciones de la pubertad pueden generar también situaciones de fracaso escolar. Los trastornos físicos y emotivos de ese periodo desestabilizan al adolescente pudiendo afectar el desarrollo escolar de manera más o menos profunda. Ya en 1997 González Fontao apuntaba que «el verdadero significado de la organización familiar radica en la convivencia de individuos socialmente maduros junto a otros en vías de formación y socialización. La importancia de este medio en la socialización del individuo permite el moldeamiento de su persona antes de ir a la escuela y ejerce una gran influencia sobre él a lo largo de su desarrollo».

De aquí se deduce que las primeras pautas de socialización se aprenden en el seno familiar. Pienso que la familia continúa siendo, a pesar de todo, la institución más adecuada para la educación del niño, y digo esto porque la educación del niño en sus primeros momentos exige paciencia, abnegación, indulgencia, sacrificio, etc., y es más natural encontrar esas cualidades en los padres que en seres extraños.

La educación en el seno familiar tiene las ventajas de ser una relación primaria, es decir, supone una convivencia ininterrumpida; se realiza en un ambiente profundamente empático, de aceptación incondicionada; el ejercicio de la autoridad se ejerce bajo un clima de afecto; existe una profunda participación del educando y educador; los valores que se transmiten se asimilan en condiciones reales y de experiencia participativa, no de manera abstracta.

Mediante la interacción familiar obtiene el niño la primera imagen de sí mismo. Esta imagen le servirá para ir encarnando cada uno de los roles que él decida en algunos casos y que le tenga la obligación desempeñar en otros. Por ello debe estar en la familia la base fundamental de disciplina colectiva que moldee la personalidad del niño antes de que este vaya a la escuela. Siendo la familia la que siga ejerciendo toda la influencia posible durante su vida escolar, preparándole así para atravesar el periodo adolescente con la menor conducta antisocial posible.

Desde el seno familiar se debe enseñar al hijo a asumir la responsabilidad de sus propios errores (autoconciencia), a contemplar los hechos desde un punto de vista objetivo, con una

perspectiva diferente a la suya (empatía), a adquirir confianza en sí mismo mediante manifestaciones que hagan tangible el amor que le profesamos (autoestima).

Se puede apreciar que la sociedad actual no es la misma que la de hace quince años, las parejas no tienen la estabilidad que tenían antes y el tiempo que se comparte con los hijos es cada día menor; por ello es necesario admitir que no es la presencia física de los integrantes el rasgo fundamental que caracteriza a la familia, sino la función coordinada y el desempeño de roles de cada uno de sus miembros.

Muchos de los que trabajamos en colegios con niños de Primaria observamos cómo, en muchos casos, la familia actual va cediendo parte de sus funciones a otras instituciones y grupos sociales alegando falta de tiempo y de preparación. Es necesario seguir creyendo en la familia como núcleo primario y fundamental de instrucción, sobre todo porque no queda más remedio, y no ceder a otras instituciones las responsabilidades que deben recaer única y exclusivamente en la familia.

Es un gran riesgo, sin embargo, afirmar de forma tajante que el fracaso escolar se origina en la familia. No obstante, pienso que el fracaso escolar se debe a un conjunto de relaciones de desigualdad que conducen al niño a sentirse en inferioridad o al margen, y a desarrollar por ello estrategias de aprendizaje inapropiadas.

Empecemos por tomar conciencia los padres de la importancia que tiene la educación familiar para prevenir el fracaso escolar. Posteriormente hay que exigir a los responsables para que completen esta tarea reformando la institución escolar y la sociedad en su conjunto.

Sé que es una tarea difícil o mejor dicho utópica, pero no por ello debemos desestimar la idea. La lucha contra el naufragio en la escuela supone la puesta en marcha de programas globales e integrados que tengan en cuenta las dimensiones sociales, familiares y educativas. Las medidas aisladas o parciales han demostrado ser ineficaces.

SEGUNDA PARTE

Nada ocurre a ningún hombre
que su naturaleza no pueda soportar.

(Marco Aurelio)

10. Menudo panorama

Para abordar este capítulo utilizaré ejemplos que me han ilustrado a lo largo de mi vida profesional. Este tipo de vivencias me han permitido entender la dificultad a la que se enfrentan día a día padres, profesores y alumnos.

El modo de poner de manifiesto las características del entorno escolar y familiar en que sobrevive emocionalmente el alumno, ayudará al lector a comprender el desafío que le supone a un niño, aprender en el seno de la sociedad de este siglo.

Los padres

Paloma y Arturo son los padres de Manuel. Paloma entra el sábado por la mañana a las dos de la tarde en la habitación de su hijo. Él está tumbado en la cama con el móvil en la mano.

—¡Manuel! Por favor, recoge la habitación que va a entrar Nadia a limpiar y tal y como está, no va a poder ni barrer ni limpiar el polvo.

—¡Pues que no la haga!

—Pero hijo, ¡por el amor de Dios! ¿No te das cuenta que parece una leonera? Solo te estoy pidiendo que lleves al cesto de la ropa sucia lo que esté sucio y guardes en el armario lo que esté limpio y no te vayas a poner ¡No creo que sea mucho lo que te pido!

—Ni mucho ni poco pero siempre estás con lo mismo, parece que no sabes hablar de otra cosa, joderrr.

—¡Oye! Haz el favor de cambiar el tono de voz y hablarme con más respeto, que estoy harta de que cada vez que abres la boca sea para ladrar.

—¡Pero qué gilipolleces dices! Si aquí la única que abre la boca para tocar las pelotas eres tú. Te pasas la vida con lo mismo, no sé qué coño te pasa, pero no hay ni un solo día que se te ocurra algo diferente que no sea, recoge, habla bien, súbete el pantalón, quítate esa gargantilla de cuero que está asquerosa, deja el móvil, no te levantes tan tarde, ¿cuándo te vas a poner a estudiar?, ¿a qué hora vas a llegar?, ¿otra vez vas a salir?, no me mires con esa cara, cambia el gesto que parece que te deben y no te pagan… Pero… ¿Tú crees que se puede vivir a gusto con una madre, que más que una madre parece un detective paranoico?

—Mira déjame en paz y quítate de mí vista, parece mentira, toda la vida trabajando para darte una educación y una vida deseable y mira cómo me lo pagas. Desde luego… si llego yo a saber esto…

—¡Qué!... ¿Qué me quieres decir? Anda… ¡ten cojones y dímelo a la cara! ¿Qué te arrepientes de haberme tenido? ¿Eso, eso es lo que me quieres decir? Pues sabes lo que te digo, que bastante mejor estaría yo si no estuviera. ¡Así que déjame en paz! No vengo a comer.

—Manuel por Dios, espera, no te vayas así, si es que me pones de los nervios, por favor…, dónde vas…, llámame…

En este momento Paloma se siente desbordada y pide ayuda a su marido.

—¡Arturo, ven por favor, que tu hijo se va!

—Pero ¡Qué ha pasado! ¿Otra vez…? Desde luego, ya no sé qué pensar. No te entiendo Paloma, no hay un fin de semana que no tengamos un problema con Manuel. ¿Tan difícil es que os entendáis?

—Pero… ¡Qué dices! O sea, que estás leyendo el periódico en el salón, oyes perfectamente cómo me contesta tu hijo. En vez de intervenir y salir en defensa mía, sigues leyendo sin inmutarte y ahora… me haces responsable a mí de tus fines de semana… ¡Lo que me faltaba! Claro tú lo ves muy fácil. Toda la semana fuera y cuando llega el fin de semana pretendes que esto deje de ser la batalla campal de la semana, para convertirse en un campo de flores, así porque sí. Quiero que sepas que estoy harta. Harta de estar todo el día luchando con tu hijo sin que sirva nada más que para desequilibrarme emocionalmente. Harta de hablar con los tutores y que me digan que no va a sacar el curso. Harta de no conseguir nada con él. Pero sobre todo… harta de sentirme sola en este barco. Ya no sé si va a tener razón mi hijo, cuando dice que soy un detective paranoico.

—Mira Paloma, yo no entro en quién tiene o no razón, lo que sí te digo es que yo no puedo estar toda la semana trabajando para que todos podáis vivir cómo deseáis y llegue a casa y el que no pueda vivir como desea, sea yo. Así que piénsate a ver que hacemos porque me temo que como sigamos así, el que tira la toalla soy yo.

Los profesores

Inicio de curso. Septiembre de 2014.

A la salida del claustro de profesores, M.ª José, la directora del

centro se acerca a Lourdes, una profesora y le dice que quiere verla en su despacho. Pasada media hora…

—¿Se puede?

—Sí, pasa Lourdes. Verás, quería comentarte algunas cosas. Siéntate –evidentemente Lourdes se pone en guardia.

—Este año pasas a 4º de Primaria, pero no vas a tener el mismo número de alumnos que tuviste el año pasado. Ha entrado un niño nuevo que tiene TDAH. Está medicado, sus padres están muy preocupados porque en el otro colegio le dijeron que con esa situación personal, lo más aconsejable sería cambiarle a otro colegio, no de educación especial, pero sí de menor número de alumnos.

—Pero M.ª José, ¿no recuerdas que tengo un alumna ya con esa problemática? En octubre precisamente he quedado con entrevistarme con el psiquiatra que la trata, la llevan en la clínica de Navarra. Tiene profesor particular y un comportamiento, en cierta medida, asocial. No se comunica bien ni con los niños ni conmigo, no expresa sus emociones frente a sus padres. Se bloquea cuando le pregunto cualquier cosa en clase, está siempre tensa, en fin…

—Ya Lourdes, pero no nos queda más remedio que aceptar. Nuestro colegio no puede decir que no a los problemas, ya sabes que estamos abiertos a todo aquel que elija nuestro centro como el más apropiado para su hijo. Tienes 26 niños en clase y la ley permite hasta 30. Sé que es una situación complicada pero es lo que hay. Además siento decirte que también te pasamos de 2º una niña de alta capacidad. No hará 3º y pasará directamente a 4º.

—¡Pero Mª José si ya tengo a Carmen que es superdotada también!

—Ya, hemos pensado en tu clase como la más adecuada, por esa misma razón. Ambas son un año más pequeñas que el resto. Confiamos en la posibilidad en que las dos congenien ya que ambas están en la misma situación.

—¡Uf! Bueno y…, ¿cómo es esta niña emocionalmente?

—Hombre… lo cierto es que la pasamos de curso porque su conducta es agresiva con sus iguales. Pensamos que, al no adaptarse al grupo, este la rechaza, ella se ve aislada, se rebela y la emprende con ellos. La profesora ha tenido serios conflictos con los padres de los demás compañeros de clase ya que se quejan del maltrato que esta niña les da. Espero que sepas integrarla y que tanto para ella

como para los padres sea, la opción elegida, la acertada. Siento Lourdes decirte que no queda ahí la cosa, viene un niño de otro colegio. Sus padres decidieron sacarlo y traerlo al nuestro ante un claro caso de *bullying*. Dicen que el niño no quiere ir al colegio, que no descansa por las noches, que ha dejado de sonreír y que está cambiando su conducta.

—¡Pero M.ª José… de verdad que no entiendo nada!... ¿Habéis corroborado esta información? De verdad, que no sé con qué motivación quieres que empiece yo este curso. De veintinueve niños que tengo, dos son de alta capacidad, tres con trastorno por déficit de atención (de los cuales 2 hiperactivos y medicados), otro con dificultad para aprender debido a que ha sufrido acoso, y que está claro, que mientras no se sienta seguro en clase y aceptado por los demás, difícilmente va a poder aprender nada nuevo. Y a esto vamos a sumarle, lo que es habitual: la que tiene celos de su hermana pequeña y que hay que estar motivándola continuamente, el que se han separado los padres y que no sabe nunca con quien le toca y en qué mochila mete los deberes. La que tiene dificultad de aprendizaje real en el área lingüística, los tres que no entienden los problemas. El que es diabético y dos alérgicos a los frutos secos. Así que si hacemos recuento, de veintinueve niños que hay en clase, quince necesitan una atención más personalizada.

Los alumnos

Juan, Myriam y Alfonso. Tres compañeros de 3º de Secundaria. En el recreo, los tres están sentados en el patio al tiempo que fijan la mirada cada uno en su móvil.

Juan: Me ha dicho Tania que si me lío con ella.

Myriam: ¿Pero te gusta?

J.: No, pero así le doy por culo a Alberto.

Alfonso: Mirad, mirad, os paso esta imagen, ¡es increíble! Han colgado una foto de Alberto morreándose con Aída, esa zorra de 2ºde Bachillerato.

M.: A ver…, Alberto es un chulo y un cretino lo único que le interesa es acumular trofeos y cuanto más difícil sea conseguirlo, más le pone. Lo que no sabe es que Aída, va a lo que va. Lo único que le interesa es liarse con tíos. A mí, una vez me dijo que es la mejor manera de aprender y que así, cuando luego estás con el que te gusta, quedas de puta madre. No entiendo cómo Alberto entra en ese juego, le creía más inteligente. Y… ¿quién dices que ha colgado

la foto?

A.: Una amiga de Aída.

J.: Me da la sensación que ha sido Tania la que la ha colgado. ¡Claro, ahora me cuadra todo! Por eso me ha dicho que si me lío con ella. Para mí, que Alberto le ha debido hacer una guarrada a Tania y esta quiere ahora vengarse de él utilizándome a mí.

M.: Y… ¿Qué vas a hacer?

J.: Pues no sé la verdad. Lo que me pida el cuerpo. Este *finde* hemos quedado de botellón, veré en qué plan viene. Desde luego como venga guerrera, me lío con ella fijo. Por cierto, ¿cómo lleváis el examen?, podríamos repasar algo, yo lo tengo cogido con alfileres.

M.: ¡Uf! ¡Qué pereza! Yo ayer por la tarde me puse un rato, pero empezó el móvil a vibrar y la verdad es que, al final, me di cuenta de que se me habían pasado cuatro horas sin hacer nada cuando me llamó mi madre a las diez a cenar.

J.: Pues yo no he hecho nada, pero la verdad es que me da igual. No entiendo nada y cuando le pregunto algo al profesor, me mira con cara de besugo insinuando que le estoy tomando el pelo y la realidad es que no tengo ni idea, así que no sé… a ver si hay suerte y copio algo.

Esto es lo que hay. Aunque también hay que decir que no todas las familias son así, no todos los alumnos se comportan así y no todos los profesores sufren año tras año clases tan complicadas. Pero lo que está claro es que las familias han cambiado, los alumnos no quieren ser instruidos y los profesores no saben cómo hacer para que los alumnos aprendan. El panorama requiere un estudio exhaustivo ya que la mejor manera de corregir es conocer.

Pienso que el análisis de estos tres elementos, familia, alumno y profesor, va a aclararnos el porqué del fracaso y absentismo escolar, los trastornos de conducta en la adolescencia y las bajas médicas en el profesorado.

Espero que estas experiencias sirvan de ejemplo para definir qué tipo de referentes tiene el alumno del siglo XXI para configurar su perfil emocional y con qué probabilidades de éxito podrá superar su etapa académica. Una vez ilustrado con ejemplos, veremos cómo ha ido cambiando el modo de educar en los últimos tiempos y qué caracteriza a los padres y a los profesores de este siglo.

Padres siglo XXI

Aún me sorprendo cuando un padre que acude a mi despacho preocupado por la conducta de su hijo me dice:

—Pero, ¿cómo lo ves tan fácil?

Yo le respondo:

—No es que sea fácil, es que todos los padres me habláis de vuestros hijos en los mismos términos. Son niños desobedientes, impulsivos, vagos, algunos tristes, otros, con cierto grado de ansiedad, rebeldes, difíciles, con problemas para concentrarse en el colegio, etc. A todos os pasa exactamente lo mismo. Casi todos actuáis igual con vuestros hijos y obtenéis los mismos resultados.

Por lo general, los padres que deciden poner su problema en manos de un especialista, es porque han llegado a su límite.

Están angustiados, no descansan por las noches, tienen miedo a no manejar la situación y a que se le vaya de las manos y provoque una catástrofe. Ven esta situación como definitiva en el tiempo y magnificada en extremo. Comprueban que no controlan a su hijo, pues son incapaces de ponerle límites. Estos padres, no entienden cómo siendo capaces de ser padres (entendiendo por «ser padres» la capacidad de cubrir las necesidades básicas de su hijo referidas al amor, alimento y sueño), al cabo de pocos años esto se puede complicar hasta írseles de las manos.

A partir de los diez años aproximadamente, empiezan a comprobar que sus hijos no responden a sus requerimientos, y estos y todos sus sueños de familia feliz se van al traste. Los padres responden con un miedo y una angustia tal, que les impide vivir una vida de armonía y al cabo de pocos años acuden al especialista.

El problema está en que equivocan la forma de educar. Los padres del siglo XXI piensan que controlar a su hijo inmiscuyéndose en sus experiencias, en sus intereses, en sus pensamientos, en sus deseos, etc. va a proporcionarles el conocimiento necesario para asegurarse el día de mañana la comunicación con su hijo y por ende su seguimiento y control. Sin embargo, lo que no saben es que esta manera enfermiza de controlar a sus hijos está haciendo justo el efecto contrario.

Recuerdo la educación que me dieron mis padres y la que en esos momentos reinaba en mi entorno más próximo. Nuestros padres vivían alejados de nuestro mundo emocional. Nosotros éramos siete hermanos, pasábamos las tardes en casa cuando veníamos del

colegio. Merendábamos, veíamos en la tele la serie de turno y estudiábamos los más mayores. Recuerdo las peleas a la hora de merendar. Mi hermana la mayor y yo queríamos siempre el mismo bocadillo «el del pico», pues sencillamente, la que llegaba antes lo cogía y no había otra historia. Cuando íbamos a mi madre con el cuento de que la una o la otra llevaba tres días con el bocadillo «de pico» mi madre nos decía: «Haber estado más lista hija».

A la hora de ver la televisión, mi madre solo nos dejaba verla una hora y había que elegir qué programa se veía, también era motivo de conflicto. Los chicos (los mayores) querían ver «Furia», una serie de un caballo negro y los pequeños querían ver un programa infantil. Evidentemente no había discusión se hacía lo que los mayores decían. Cuando los pequeños iban con el cuento a mi madre, esta decía: «Ya os tocará ser mayores». Hacíamos las típicas travesuras de niño, sin que nadie se llevase las manos a la cabeza, pensando que nuestra conducta era anormal: dejar una caca de perro en la alfombrilla del vecino que nos caía mal, esconderles a mis padres un maletín de chocolates ingleses que trajeron de Londres y comérnoslo entre un hermano mío y yo, prender fuego en la finca mientras intentábamos con doce años hacernos un cigarrillo con hierbas secas del campo y papel de folio, coger renacuajos e inyectarles vinagre, ir por la noche a la huerta del vecino y robarle melocotones, mirar por la ventana de la casa de al lado cuando se desnudaba la hija mayor, ver una película de dos rombos cuando mis padres no estaban, etc. Podría escribir páginas con ejemplos.

Por lo general, mis padres nunca se enteraban de nada, ahora bien, el día que se enteraban de algo, ese día no se nos olvidaba jamás. Eran implacables.

Una vez, no recuerdo bien la fechoría que hice, lo que no olvidé fue el castigo. Como si fuera ayer… una noche en el descansillo de casa, sentada en el felpudo dos horas, nadie me abría, yo llamaba y llamaba y nadie me abría. Recuerdo que me senté y me apoyé en la puerta, confiando en que en algún momento alguien se decidiera a abrirla. Lo cierto es que no recuerdo más.

El modo en cómo mis padres gestionaban el tema de las comidas, era curioso. Tanto para comer como para cenar ocurría lo mismo. Teníamos media hora para comer o cenar porque luego siempre había que hacer algo, por ejemplo, los fines de semana cuando no íbamos al colegio por la tarde, nos obligaban a dormir la siesta así que había que comer rápido. Cenábamos a las 20:00 h ya que a las

20:30 h empezaban los baños. Pues bien, nadie se dejaba nada en el plato y nadie protestaba, y es que cuando alguno protestaba, mi madre le servía otra cucharada más de aquello que no le gustaba. Si seguía protestando le seguía sirviendo otra y otra cucharada hasta que dejaba de protestar. Al final te lo tenías que comer porque ese plato te perseguiría en el desayuno, en la comida, en la merienda y en la cena de los días sucesivos hasta que quedase vacío. Yo no lo olvidaré jamás porque estuve comiendo repollo dos días seguidos hasta que comprendí que la autoridad era mi madre y que tenía todas las de perder.

En mi familia no había celos entre hermanos y si los había supongo que lo resolveríamos entre nosotros. Había peleas, tristeza, miedos, etc. Pero todo se vivía de manera natural, las cosas que eran de niños se resolvían entre los niños.

Mis padres nos exigían las responsabilidades propias de nuestra edad: ordenar nuestro entorno más próximo, cumplir con nuestro deber académico, ayudarles en las tareas del hogar. Yo recuerdo que estudiaba con dos hermanos pequeños y mientras yo estudiaba les entretenía. Nos hacían responsables de nuestros errores y eran implacables con los castigos cuando nuestra conducta no era la adecuada.

Ahora las cosas son muy diferentes. Los padres se consideran buenos padres porque permanecen al lado de sus hijos permanentemente. No se dan cuenta pero ejercen un control enfermizo. Piensan que por saber todo lo que hace su hijo en todo momento les va a permitir saberlo siempre. Entran en su intimidad sin reparo intentando controlar hasta su pensamiento. Tienen que saberlo todo de sus hijos.

A la salida del colegio observo padres que en cuanto ven a su hijo (seis años), le preguntan: ¿qué tal el cole? ¿Te han sacado a la pizarra? ¿Qué has comido? ¿Has comido bien? ¿Te lo has pasado bien en el patio? ¿A qué has jugado? ¿Con quién? ¡Madre mía!, al niño solo le falta hacer un repaso de todo lo que ha hecho, cuando lo único que quiere es que le dejen ausente y distraído en sus pensamientos, pues bastante control ha tenido ya en el colegio.

No les dejan espacio para crecer, ni equivocarse, ni experimentar por sí mismos. Los hijos se sienten coartados ante la figura acechante de sus progenitores.

No les permiten sufrir, resuelven ellos lo que tendrían que resolver los hijos y luego cuando llega la adolescencia, entonces les

exigen que sepan fijarse objetivos, que sepan organizar su tiempo, que elijan con cautela, que sean responsables, que disfruten de su entorno, que sean creativos, que… pero si no se lo hemos permitido cuando era indispensable…

Este tipo de padres es el denominador común de la sociedad actual. Tipificándose a este tipo de padres con el término de panópticos.

Familias panópticas

Me parece oportuno ilustrar este capítulo con el artículo de María Recio[11] en el que describe con rigor lo que se denomina ya como familias panópticas:

El mapa de la familia panóptica

A este tipo de familias controladoras las hemos denominado *familias panópticas* (Recio *et al.,* 2011), pues ejercen un control excesivo, pero fundamentalmente, no claro, sobre todas las facetas de la vida de los hijos. La familia se convierte en un panóptico que lo ve todo, lo controla todo e invade cualquier espacio en la vida de los menores con la intención de ayudarles a que tomen las decisiones adecuadas en un entorno excesivamente protector. Son padres que saben todo lo que su hijo hace en el colegio, padres que cada día se comunican con la maestra a través de la agenda y saben si se ha portado mal o bien, padres que controlan cada minuto y les organizan sus «rutinas de estudio» (y que aparecen en consulta manifestando la alegría por los logros compartidos –«¡hemos aprobado!»– o los fracasos, también compartidos –«¡nos han suspendido!»–); padres que desde que sus hijos son bien pequeños necesitan que se comporten adecuadamente, por ejemplo, pretendiendo que con dos años ya sepa y ¡quiera! compartir sus juguetes, ayude en casa, sea ordenado, obedezca sin rechistar; son padres que necesitan saber con quién comparte su hijo sus espacios de ocio. En definitiva, son padres que no son capaces de dejar que sus hijos experimenten el placer y la necesidad de tener espacios propios, no compartidos y que tampoco permiten que aprendan a organizarse, a probar, a experimentar y, por tanto, a autorregularse.

El error está seriamente penalizado y el éxito es la norma, pero la individuación en la masa familiar panóptica no es posible, de tal modo que no hay ni éxitos ni fracasos propios, todo es compartido.

Esto hace que nos encontremos con familias hiperexigidas, con gran sentimiento de culpa y con una autoestima sobre las competencias familiares muy débil.

Trabajar con el mapa de la familia panóptica nos permite detectar ese control encubierto, que se presenta teñido de mensajes de apertura y negociación con los hijos y que va a conducir a una infancia sobreprotegida, insegura y con conductas de desorganización emocional, expresada de muy diversas maneras: problemas para aprender, relacionarse, comunicarse, organizarse, etc., o incluso una permanente inhibición que les va a impedir explorar y experimentar el mundo.

Autores como Brazelton y Greenspan (2005) ponen de manifiesto la necesidad que tienen los niños de seguridad, regulación y protección por parte de los adultos. Estas premisas son indispensables para que crezcan sanos emocionalmente, sin embargo ¿cómo se debe actuar para favorecer el paso a la autonomía y a la autorregulación, tan necesarias para crecer y diferenciarse? ¿Qué lleva a los padres a elegir un modelo de control panóptico para educar a los hijos?

El control que se ejerce en edades tempranas es sano y necesario para garantizar la protección del bebé, el apego seguro y la regulación emocional necesaria para un buen desarrollo. Pero la regulación externa (heterorregulación) que ejercen los cuidadores principales ha de ir tornándose poco a poco en una regulación interna (autorregulación), a través de la cual el niño interioriza y asume sus emociones negativas y las pautas que debe desplegar para contenerlas. Sin embargo la familia panóptica posee determinadas características que impiden que el niño pase de la heterorregulación a la autorregulación en su proceso de crecimiento, impidiendo así que en las etapas posteriores tenga la capacidad de generar un proyecto de vida propio y genuino. Este tipo de control se hace más dañino en la infancia tardía (9-12 años), a la que el niño se enfrenta sin capacidad de autorregulación, proceso que es fundamental para separarse de sus padres y conquistar su individuación de manera sana.

Los psicólogos del desarrollo han llevado a cabo numerosos estudios en los que gradúan las estrategias y habilidades de autorregulación emocional en función de la actitud que adopte el cuidador. En el estudio de Diener se constata cómo la presencia de la madre de forma activa hace que el niño emplee estrategias de

autorregulación emocional más complejas que si la madre adopta un papel ausente. Se ha comprobado que la sensibilidad del cuidador y su capacidad para dotar al niño de ambientes y estrategias adecuadas influyen en el desarrollo de las habilidades para la autorregulación emocional. En las familias panópticas, al estar todo teñido de control y de no dejar hacer, ni probar, ni equivocarse, esta habilidad se ve entorpecida.

Mary Ainsworth hablaba de la madre como base segura que permite que el niño pueda alejarse, y el niño seguro que se aleja porque sabe que cuando quiera puede regresar a su madre. En estas familias los padres no son esa base segura porque son padres fóbicos, llenos de temores que les impiden animar al pequeño a explorar. Y en el caso en el que el niño decida hacerlo o coartan su iniciativa o lo vigilan de cerca, pues el miedo a un mundo que consideran peligroso les lleva a una protección excesiva. Esto ocasiona que el vínculo del niño con sus padres en la familia panóptica no sea un vínculo de confianza, pues la base del apego seguro es poder satisfacer las demandas del niño. Y una demanda constante es la necesidad de explorar: dejar al niño hacer, que el adulto confíe en que puede probar, experimentar y obtener sus propios resultados. Sabemos que el sistema motivacional del apego se nutre del sistema motivacional de exploración que en la familia panóptica está mermado, de ahí que consideremos que en estas familias el apego sea «no del todo seguro» (Recio *et al.,* 2011).

Con todo, podemos entender cómo en la familia panóptica el proceso evolutivo de los hijos está condicionado por la mirada controladora del adulto. La mirada de los padres hacia los hijos es una mirada de preocupación, de vigilancia, de desconfianza..., en definitiva, de control. Esta mirada hace que el niño se sienta bloqueado y se interrumpan sus motivaciones psicológicas como el deseo y la propia autoestima. Y ante tal bloqueo, solo tiene dos salidas: la inhibición en su desarrollo (renunciando a su propio deseo e hiperadaptándose) o la aparición de conductas disruptivas. Tanto una vía como la otra serán resultado de un intento de diferenciación que no es posible.

El sistema educativo

Recuerdo los años setenta, esa generación del examen preuniversitario (PREU). Entonces teníamos Preparatorio, Ingreso y

Bachillerato. Se nos examinaba a los 14 años (reválida de 4º) lo que habíamos aprendido en cuatro años. Luego elegíamos ciencias o letras y con esa elección cursábamos otros dos años. Posteriormente se nos hacía un examen de esos dos años (reválida de 6º) y el que lo superaba podía hacer PREU y dar el paso a la universidad.

Por aquel entonces el modelo de educativo preestablecido era asumido por docentes, padres y alumnos por igual. El profesor era el que decidía qué y cómo teníamos que aprender. Él siempre llevaba la razón y si no la llevaba (algo difícil de contrastar en aquel momento) a nadie se le ocurría sugerirlo.

Los alumnos/as hacíamos verdaderos esfuerzos por comprender las explicaciones, pues sabíamos que allí en el aula y con el profesor, era el único medio para obtener la información de la que luego se nos pediría cuenta «sin piedad». Recuerdo que consultábamos libros y enciclopedias en la biblioteca pero preferíamos «no perder ripio» en las clases pues el trabajo de completar la información era más arduo y nos quitaba tiempo de estudio y de deberes.

Se diferenciaba claramente a los alumnos/as más aventajados: eran listos e inteligentes, tenían padres con buena preparación académica o condiciones económicas buenas para poder pagar un profesor particular. Había algunos que aunque no tenían mucha capacidad intelectual tenían muchísima voluntad y gran interés por seguir al resto de sus compañeros, por lo que suplían con su esfuerzo las diferencias intelectuales.

Pocos alumnos repetían, evidentemente solo aquellos cuya capacidad intelectual no alcanzaba a conseguir los objetivos programados por el profesor. Había una tabla rasa y por ella se medía. Todos aspirábamos a superar la prueba. Era nuestra máxima preocupación y responsabilidad. Recuerdo que era costumbre, por parte del profesor, preguntar la lección en la tarima. ¡Madre mía! Cómo me temblaban las piernas cuando la profesora iba repasando la lista de alumnos con la mirada para sacar a la pizarra al elegido. ¡Lo recuerdo con horror! Claro que si salías a la pizarra y no te lo sabías, el corazón se te aceleraba, empezabas a sudar, a veces tartamudeabas y lo peor, nunca te echaban una mano. No solo te caía la reprimenda correspondiente por parte del profesor, sino que además te sentías absolutamente ridículo delante de tus compañeros. En fin, que no te quedaba otra que prepararte la lección el día anterior adecuadamente para evitar ese trance.

Cuando teníamos examen, esa noche dormíamos mal, recuerdo tomar tila para aminorar la sensación de angustia en mi estómago.

Allá por los ochenta la cosa empezaba a cambiar, de manera subliminal. Yo ya era maestra.

El primer día que me enfrenté a un aula fue el 17 de septiembre de 1981. Llevo 34 años en este «barco» y desde entonces puedo decir que con la experiencia aumenta la claridad y crece la motivación. Trabajo sin descanso por una enseñanza que se ajuste a los tiempos que vivimos y que son al fin y al cabo los que marcan la historia.

Esta época de los ochenta, fue una época de bonanza económica, de crecimiento intelectual, de remodelación del sistema y de aceleración de un estado de bienestar que se veía venir. Se cambiaron leyes para adaptar el sistema a la nueva situación social que se vivía entonces en España. Y cómo no, la educación fue la primera en sufrir sus efectos.

El sistema educativo español dio un vuelco con la famosa LODE Ley Orgánica 8/1985, del 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Menudo lío nos organizamos los alumnos, padres y docentes con los términos NM (necesita mejorar) y PA (progresa adecuadamente). Términos, desde mi punto de vista, poco claros. Y es que, como yo digo, trabajar en el plano de las ambigüedades, no trae más que confusión y falta de claridad. Pero… vamos a ver ¿quién en esta vida no necesita mejorar? Y del mismo modo ¿quién no progresa adecuadamente? Me resultaba complicadísimo poner la línea divisoria. Todos mis alumnos progresaban adecuadamente y todos a su vez necesitaban mejorar.

Este modo de calificar, complicaba mucho si quería ajustarse a la realidad. Se requería ser muy estricto en la definición de los límites y ahí es dónde surgió el gran problema. No se definieron de forma clara y permitieron la ambigüedad en la interpretación, dejando el progreso del alumno en manos del criterio del profesor, lo que trajo consigo algo que todos sabemos. Los alumnos pasaban de curso sin conseguir los mínimos, puesto que no tenían que aprobar. Solo había que progresar. Y así iban pasando los años y así van pasando los alumnos.

El último estudio que ha analizado la falta de motivación de los estudiantes para aprender (lo que piensan de sí mismos, sus estrategias de aprendizaje y destrezas para integrarse en la vida adulta) y las variables que intervienen en el rendimiento ha llegado

a la conclusión de que es necesario un cambio de creencias en el profesorado para ajustarse a su nuevo rol, así como «nuevas competencias» para afrontar la comunicación en las aulas. Se insiste sobre la necesidad de contar con «un profesorado convenientemente formado, motivado y comprometido con la labor de grupo».

También debe cambiar el funcionamiento de los centros, su organización y la diversidad de su alumnado, «pues se demuestra que los centros que presentan un cierto grado de heterogeneidad entre sus estudiantes obtienen unos resultados académicos más positivos»[12].

Se solicita ayuda y medios para los profesores que, en muchas ocasiones, son también víctimas de la situación.

Pero mientras se consigue todo eso, pues «las cosas de palacio van despacio», se evalúan los sistemas educativos europeos y se emiten unos informes con la intención de mejorar la educación. Los estudios realizados en el 2000, 2003, 2006, etc. confirman que España va de mal en peor. Seguimos siendo de los últimos por la cola en el informe PISA[13] y en 2013 con este panorama, el Consejo de Ministros aprobó la séptima ley educativa en 37 años de democracia, la LOMCE, una reforma que tiene como objetivo intentar acabar con los elevados niveles de fracaso escolar y las altas tasas de paro juvenil.

¿Qué sentido tiene que el estado español invierta gran parte de nuestros impuestos en investigaciones desde el año 2000 para concluir que la lectura y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos españoles deberían convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad? Objetivo en el que han de implicarse, además de las autoridades y los agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación. ¡Menuda novedad! ¡Quince años diciendo lo mismo!

Se sabe que hay que hacer algo. El sistema educativo necesita una remodelación urgente pues no se pueden permitir las cifras de fracaso, abandono y paro juvenil con las que contamos actualmente.

No voy a exponer aquí en qué consiste la nueva reforma, cualquiera puede tener acceso a esa información. Sencillamente extraeré los titulares de los ocho puntos en los que se basa y ofreceré al lector la posibilidad de comprobar si, después de lo expuesto anteriormente, esta reforma va a cambiar nuestro panorama.

Las claves de la reforma:

Colegios privados para los alumnos que deseen estudiar en castellano.

12. La religión hace media.

13. El alumno podrá estudiar religión y su alternativa.

14. Se adelanta un año, a los 14 años, la elección entre formación profesional y enseñanza universitaria. 4º de ESO se convierte un curso de iniciación con dos itinerarios (uno de carácter académico orientado al Bachillerato y otro más práctico, dirigido hacia la formación profesional), y la sustitución de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) por una Formación Profesional Básica con dos cursos obligatorios, a la que se podrá entrar con 14 años de edad.

15. Financiación del modelo.

16. No se pasa de curso con más de dos suspensos. Otra de las novedades que han llegado al Consejo de Ministros afecta al paso de curso: no se podrá promocionar con más de dos suspensos y nunca si las dos asignaturas que no se han aprobado son troncales o una troncal y una lengua cooficial. La asignatura de Educación para la ciudadanía se diluye en «contenidos transversales» recogidos en todas las materias. De este modo, quien suspenda, por ejemplo, matemáticas y lengua, o matemáticas y lengua cooficial, tendrá que repetir. Sin embargo, si las suspensas son matemáticas y música, podrá pasar de curso. Si los suspensos son tres, el alumno no promocionará, aunque una de las asignaturas sea Religión.

17. Pruebas a lo largo del recorrido educativo: el proyecto cambia respecto del redactado inicialmente: las pruebas de Primaria se realizarán en tercer curso y a nivel nacional pero el diseño del examen y todo lo que a él se refiere será competencia de las comunidades autónomas. Estas pruebas medirán la capacidad en lengua, escritura y cálculo y estarán diseñadas para la detección temprana de problemas. Por contra, la evaluación externa al término de la ESO y la que se impondrá al final de Bachillerato serán asunto del Ministerio de Educación porque servirán para la

obtención del título. Además de los conocimientos se medirán competencias como la comprensión, el razonamiento crítico o la capacidad de poner en relación distintas materias, «al estilo de PISA». En todos los casos, los controles serán realizados y corregidos por personal externo al centro.

- Habrá un cambio en la filosofía de división de competencias entre el Estado, el centro educativo y las autonomías. «Tiene que haber un núcleo básico homogéneo que dé garantía de que todo posteriormente va a servir para desarrollo del estudiante, y así pueda seguir aprendiendo dentro del ciclo de educación formal. Y esto tiene que estar garantizado por todo el Estado», ha afirmado el ministro. De este modo, cambia el modelo de enseñanzas mínimas en virtud de un sistema de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración. Según la LOMCE, el Estado definirá los contenidos y los criterios de evaluación de las primeras y solo los criterios de evaluación de las segundas. Las terceras, de libre configuración, serán completamente definidas por las comunidades autónomas, al igual que la enseñanza de sus lenguas cooficiales.

Bien, al fin y al cabo, no veo más que política, pero lo que me subleva es el punto siete: desde 3º de Primaria pruebas a nivel nacional.

Pero ¡Dios mío! Si estamos viendo que cada vez tenemos más problemas emocionales con nuestros alumnos, problemas que les impiden concentrarse y retener. Si cada vez están peor preparados porque cada vez les interesa menos lo que les contamos, ¿cómo no ha tenido en cuenta nuestro gobierno, cambiar el sistema de escuela en vez de las normas sancionadoras?

Nuestra escuela debería responder, lo mismo que nuestra sociedad, a un modelo mucho más visual, más intuitivo, más rápido. Si no adaptamos la escuela al alumnado y le colocamos en un contrasentido que es incapaz de resolver, se rebela y suspende. Y es que el alumnado hoy, no tiene nada que ver con el alumnado de hace quince años, sin embargo el sistema y el profesorado sigue siendo igual que hace treinta años.

Supongo que el lector se preguntará: ¿Qué objeto tiene realizar

este tipo de investigaciones? Su evaluación, reflexión y toma de medidas, ¿está en manos de expertos? ¿Por qué no dan con la solución? ¿Hasta cuándo nos van a marear con historias que no solucionan nada y que lo único que ponen de manifiesto es que la situación va de mal en peor y no se sabe ni porqué ni cómo solucionarlo? ¿Quién se lucra con este tipo de investigaciones?...

El profesor del siglo XXI

Bien, volviendo al ejemplo que introduce este capítulo y que se refiere al problema que tienen ahora los profesores cuando entran en el aula al inicio de curso, es posible que no sea exactamente así, pues el problema no es que haya tres niños hiperactivos, dos de alta capacidad y tres con trastorno por déficit de atención. La problemática real es que el alumno no aprende.

En este momento el profesorado no sabe qué hacer y lo peor es que empeora. Antes teníamos un alumno o ninguno al que se le dedicaba una atención más personalizada, ahora puede haber del orden de cinco o seis por clase.

Estas situaciones que se repiten cada vez con más frecuencia están provocando un índice cada vez mayor de fracaso escolar. Los profesores no pueden atender a la clase de manera eficaz. Gran parte de la atención del profesor se deriva a los niños que más la necesitan y por desgracia cada vez hay más. Los programas no contemplan esta situación y los contenidos no se adaptan.

Se da la misma importancia a la lectura, a la escritura y al razonamiento lógico-matemático que a la Música, al Ajedrez, al idioma, a la Religión, a la tutoría, a la Educación Física, al Conocimiento del medio, etc. y se incluyen en los programas con una carga horaria, que le resta tiempo a las asignaturas de mayor relevancia.

Comprobamos año tras año que una de las lacras de esta generación de alumnos es la dificultad para asumir esa cantidad de información que aparentemente tiene el mismo peso. Cuando parece ser que lo importante es la expresión verbal y el razonamiento lógico matemático, o al menos, eso es lo que más importancia tiene a la larga en el currículo.

Ante esta situación se van dando palos de ciego y se empiezan a implantar programas que favorecen la comunicación y el desarrollo del pensamiento, pero sin reducir otro tipo de contenidos enlatados

que lo único que hacen es subir el nivel de estrés del profesorado y bajar la autoestima de los alumnos «problemáticos» ambos angustiados por su incapacidad para llegar a todo.

¿Qué hace el profesor? Como tiene miedo de iniciar el cambio, no es capaz de tomar decisiones por sí mismo. Intenta dar los programas enteros, pero comprueban que es imposible que los alumnos aprendan todo tal y como viene diseñado por las editoriales y máxime con la casuística particular de cada clase. Entonces opta, porque no les queda más remedio, por reducir el tiempo que destinan a la explicación de contenidos. Al ver que una gran mayoría no consigue los objetivos, lo que hace es bajar los niveles de exigencia. La prueba de ello es evidente si comparamos exámenes de selectividad de hace diez años a los de ahora.

Esta situación va minando la motivación del profesor al ver que, no solo no consigue sus objetivos, sino que la situación se le va de las manos y lo que es peor, piensa que no es competencia suya, ni siquiera su responsabilidad.

¡Era lo que faltaba para terminar con la vocación de maestro!

Si el profesor se siente mal pagado, superado de responsabilidades y encima fracasado. ¿Qué es lo que le queda? Pues sencillamente mirar fuera de sí mismo y dedicarse a buscar culpables. El primero en la diana es el sistema educativo.

El alumno del siglo XXI

Es curioso, cuando algún padre/madre me comenta:

—Beatriz, no sabes lo preocupados que estamos, nuestro hijo está pasando por un periodo horrible, no sabemos qué hacer con él. En el colegio nos han dicho que no atiende, que parece que está en las nubes, que no le interesa nada, que no trae los deberes hechos, que no para de interrumpir la clase, que no trae el material, que miente y desde luego como siga así, le retienen la matrícula y no le admiten en tercero de Secundaria para el próximo curso. No sale apenas, está agresivo con nosotros, no nos habla y si lo hace es para increparnos o para exigir. Se mete en su cuarto con el ordenador y no sale, no sabemos qué es lo que hace dentro, suponemos que hablar por el Messenger o entretenido con el Facebook, pero cuando le llamamos para que se siente a cenar o para que realice alguna tarea doméstica, nos contesta de tan malas maneras que preferimos hacerlo nosotros. La casa se está convirtiendo en un infierno. No

sabemos a dónde nos puede llevar esta situación, pero estamos muy angustiados.

—¿Pero siempre ha sido un niño díscolo, desobediente y agresivo? –les pregunto.

—Para nada, nunca hemos tenido problemas con él, era un niño encantador. Nunca hemos discutido, siempre ha sido familiar y la convivencia con él ha sido muy agradable. Es ahora, creemos que es la adolescencia, pero no podíamos imaginarnos que iba a ser un cambio tan brusco.

Esto está pasando en muchos más hogares de los que podemos imaginar. Y es que, el alumno del siglo XXI es en la escuela, la continuación del niño en su hogar. Detrás de un alumno fracasado hay un niño mal atendido.

Encontrándonos en las escuelas:

- Un alumno que no sabe aguardar. Un niño que exige porque se lo dieron antes de pedirlo.
- Un alumno que no sabe agradecer. Un niño que se considera merecedor incondicional.
- Un alumno que no sabe perder. Un niño que aprendió a ganar.
- Un alumno que no sabe pensar. Un niño por el que pensaron todo.
- Un alumno que no sabe crear. Un niño al que se lo dieron todo hecho.
- Un alumno que no sabe hablar. Un niño que vivió en silencio.
- Un alumno que no sabe esperar. Un niño que nunca tuvo que hacerlo.
- Un alumno que no sabe pedir. Un niño al que se lo dieron antes de pedirlo.
- Un alumno que no sabe leer. Un niño que nunca leyó.
- Un alumno que no sabe escribir. Un niño que solo tecleó.
- Un alumno que no sabe ayudar. Un niño al que siempre le ayudaron.
- Un alumno que no sabe compartir. Un niño que nunca compartió.
- Un alumno que no sabe.

No obstante, es obligado asumir que estamos cambiando y que el

cambio afecta a nuestros hijos/as, lo que justifica la dificultad que tiene el profesor para enseñar y el alumno para aprender.

No me gustaría concluir este capítulo sin dar luz y esperanza a esos padres/madres que, con su mejor intención, impiden el desarrollo autónomo de su hijo/a haciéndoles difícil, tanto la adaptación como su crecimiento personal.

Incluyo aquí la aportación de Gema Ballesteros, con la intención de identificar qué es lo que, como padres debemos cambiar, para que tanto padres como maestros y alumnos, trabajemos de modo coherente y en la misma dirección:

> Aprovecho la oportunidad que Beatriz me brinda para hacer un llamamiento a los padres. Se busca con esto trabajar en equipo, facilitando la adaptación y evitar así posibles «trastornos» al alumno de tres años.
>
> Expondré aquí, las dificultades con las que nos enfrentamos las/os profesoras/es de Infantil, cuando iniciamos una clase de tres años, y cómo dificulta el aprendizaje a estos niños la falta de conductas autónomas aprendidas.
>
> Cuando un niño llega a un aula de educación Infantil, es necesario que tenga una serie de hábitos y habilidades básicas que le permitan sentirse bien con el entorno nuevo al que llega. Si los niños no son autónomos se encuentran con barreras que les dañan su ritmo de aprendizaje seriamente. Si un niño se encuentra en un entorno (familia) en el que se les hace absolutamente todo, y no se les da la oportunidad de intentar una acción, el niño entenderá que no tiene por qué hacerlo, se lo van a hacer. Yo los denomino los «niños nenuco», los niños a los que los padres les viste, les bañan, les dan la comida, les llevan (en carrito o en brazos), les suben o bajan de los sitios... En definitiva, los niños que son tratados como bebés y no se les da ni tiempos, ni momentos para que aprendan a realizar una tarea, pues todo se les da hecho. Eso dificulta enormemente sus ritmos de aprendizaje en el aula. Así nos encontramos niños que no saben ir al baño solos, requieren la figura del adulto que les ayudé con todo. Niños que llegan al comedor y abren la boca esperando que la cuchara llena vaya a su boca, y no intentan comer ellos solos. Niños que se sienten inseguros en el aula, pues no se ven capaces de realizar las tareas escolares y seguir unas rutinas de aula. Si nunca han tenido la oportunidad de intentar

algo... ¿cómo ahora en el colegio pretendemos que sigan los ritmos que les marcamos? Y mucho más allá, ¿cómo vamos a trabajar los contenidos que nos marcamos con alumnos que no son autónomos?

Primero necesitamos favorecer climas de seguridad, de autoestima, de cariño y afecto en un marco de normas de aula para todos. Necesitamos niños que quieran intentar las cosas, que tengan iniciativa, que tengan interés y motivación... Eso solo se consigue dejando a los niños actuar, concediendo tiempos para que aprendan y experimenten.

Aprendizajes que debería traer un niño de tres años de casa al ingresar en educación Infantil. Los aprendizajes básicos que deberían traer los niños a un aula de tres años se pueden enmarcar en las siguientes áreas:

Habilidades sensoriales, cognitivas y sociales:

- Tiene un vocabulario amplio. Forma oraciones de tres a cuatro palabras.
- Su lenguaje es comprensible, se le entiende.
- Hace preguntas con frecuencia.
- Cuenta objetos, dos o tres.
- Se puede vestir completamente por sí mismo, requiriendo solo de ayuda con los cordones, botones y cremalleras en lugares difíciles.
- Puede comer por sí mismo sin dificultad.
- Puede realizar juegos simbólicos.
- Sabe su nombre, edad y sexo.
- Realiza pequeños encargos.
- Tiene control de esfínteres.

Características motrices:

- Comen y beben sin dificultades.
- No pueden estar mucho tiempo quietos.
- Le cuesta hacer dos cosas a la vez.
- Andan, caminan, corren, saltan sin dificultades.
- Suben las escaleras alternando los pies, sin ayuda.
- Toma la cuchara en posición supina.
- Le gusta la actividad motriz gruesa (disfrutan en el parque, en los patios de actividades que suponen subir, trepar, escalar, saltar, correr, etc.).
- Pueden hacer trazos controlados.

- Pedalea un triciclo.
- Puede tirar una pelota.

Lenguaje:

- Comienza a formar frases cortas.
- Usan adverbios de tiempo y se equivocan.
- Aumenta el vocabulario (casi 1000 palabras).
- Hacen monólogos.
- El vocabulario aumenta por las conversaciones y canciones.
- Se debe entender lo que habla.

Para mí, lo esencial es encontrarme en el aula un niño autónomo, con una motricidad gruesa adecuada a su edad, con un dominio del lenguaje bueno (se le entiende cuando habla) y con motivación hacia el descubrimiento, es decir, con ganas de hacer y experimentar.

Tipos de errores comenten los padres. Los errores más frecuentes y graves, que dificultan un buen desarrollo del niño en el entorno escolar son:

- Tratar a los niños como si fueran bebés.
- Anticiparse a las necesidades del niño y cubrirlas, incluso antes de que se presenten (sobreproteger).
- Permitir uso de objetos que no corresponden a su edad: chupete, carrito, tronas, biberones, cuñas...
- Aceptar un lenguaje pobre y confuso, que no se entiende sin requerir una buena pronunciación al niño (ellos le entienden y no le exigen que mejore la pronunciación).
- No aceptar el cambio de bebe a niño. Muchos papás se aferran a la idea de que es su «bebote» y no les permiten crecer.
- Encontrarse perdidos ante rabietas y cambios de comportamiento del niño y aceptar sus requerimientos para lograr que se calmen.

El amor solo comienza a desarrollarse
cuando amamos a quienes no necesitamos
para nuestros fines personales.

(Erich Fromm)

11. La emoción

¿Qué me emociona?

Las emociones no pueden ir separadas de los pensamientos, ya que son precisamente las emociones las que originan los pensamientos. La emoción está implicada en diferentes aspectos, según el modo en que procesemos la información. La implicación que tienen las emociones a lo largo de nuestra vida tiene su inicios en el modo en que nos iniciamos para tomar decisiones.

El lector se preguntará, pero, ¿qué decisiones puede tomar un niño de cinco años? Pensamos que las decisiones siempre han de ser sobre aspectos relevantes de nuestra vida, y no tomamos conciencia de ello hasta que nuestro hijo/a nos comenta que no está seguro en la elección que ha hecho para seguir su itinerario académico en Bachillerato.

—¿Papá, tú crees que es mejor que elija la opción biosanitaria o tecnológica?

¡Madre mía!, qué dilema, tener que elegir por nuestros hijos. Es cuando caemos en la cuenta que nuestro hijo tiene que decidir. Esa es nuestra equivocación. No fuimos conscientes de todos los dilemas que se le presentaron hasta entonces eligiendo o no por él mismo, de forma consciente o inconsciente.

Nada más abrir los ojos por la mañana, al levantarnos empezamos a decidir:

- Si nos levantamos o no (algunos no tienen opción).
- Cómo nos peinamos.
- Si nos afeitamos.
- Si desayunamos fibra o huevos.
- Si nos ponemos una camisa o la otra.
- Si nos limpiamos los zapatos o no.
- Si nos ponemos maquillaje o vamos con la cara lavada.
- Si preparo la ropa de deporte para que no se me olvide.
- Si meto los deberes en la mochila.
- Si doy un beso a mis padres al despedirme antes de ir al colegio o, como son ellos los que me lo dan siempre, ni me lo planteo.
- Si me tomo un ibuprofeno antes de que me duela más la cabeza.

- Si le digo a mi madre que firme el control que llevo suspenso o pruebo suerte y no me lo pide la profesor.
- Si dejo la cama hecha o la hago a la vuelta.
- Si saco del congelador una cosa u otra para la cena…

Así durante todo el día y sobre las cosas más nimias.

Estas pequeñas elecciones van dibujando el camino hacia nuestro destino.

Decidimos, en el mejor de los casos, después de un proceso mental definido por nuestros gustos, preferencias y voluntad, y vamos componiendo lo que más tarde será nuestro universo de afectos y relaciones afectivas.

Estas elecciones van generando en nuestro bagaje experiencial un aprendizaje causa-efecto. Así, las elecciones sucesivas irán dirigidas en función de las consecuencias de elecciones similares.

Tenga en cuenta el lector que la relación emoción-elección-consecuencias ha de realizarse de manera consciente para que el aprendizaje vital tenga significado.

Las personas que eligen de manera inconsciente, se manejan como autómatas. Son personas cuyo destino las mueve y las coloca aquí o allá, al contrario de aquellas que deciden dónde y cómo quieren estar.

Así pues el modo en qué nos emociona nuestro entorno y cómo decidimos vivir esa emoción depende de cómo afectan las emociones a los pensamientos y qué procesos mentales se originan en función de estos.

A qué llamamos emoción

El significado del término «emoción» no puede definirse de una forma científica y acabada. Las emociones intervienen en los sentimientos y estados de ánimo, y su expresión en conductas motoras y en las respuestas del sistema nervioso autónomo y endocrino.

Etimológicamente, el término «emoción» deriva del latín *movere* («mover») y el prefijo *ex* («hacia fuera»). La «x» fue omitida por los latinos para una mayor elegancia verbal, ya que *emovere* se pronuncia más fluidamente que *exmovere*.

En español aparece por primera vez en el diccionario de la Real Academia Española en 1843 y define emoción como «conmoción,

alteración o agitación repentina del ánimo, causada por alguna pasión, sea gozando vivamente, sea padeciendo con intensidad».

William James[14], en 1884, al preguntarle qué era una emoción contestó que era una respuesta del organismo ante determinados estímulos del medio ambiente. James en aquel entonces, no tuvo en cuenta el aspecto cognitivo al que se alude más adelante.

Según Moliner[15], significa «alteración afectiva intensa que acompaña o sigue inmediatamente a la experiencia de un suceso feliz o desgraciado que significa un cambio profundo en la vida sentimental del sujeto. Interés expectante o ansioso con que el sujeto participa en algo que está ocurriendo. Alteración afectiva que consiste en un enternecimiento por sí mismo o por simpatía hacia los otros, por una prueba de cariño o estimación recibido por el mismo sujeto» (Moliner, 1966-67).

En el sentido más literal, el Oxford English Dictionary define la emoción como «agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente agitado».

Como vemos en las definiciones, todas hablan de una agitación del individuo producida por un estímulo. En función del estímulo las emociones se clasifican en:

Alegría / tristeza.
Agrado / repugnancia.
Ira / miedo.
Expectativa / sorpresa.

Estos cuatro pares de emociones son, según Plutchik (1980), emociones «primarias», similares para todas las sociedades humanas, y todas las demás emociones derivan de las combinaciones de estas.

El objetivo que tiene la identificación de las emociones es que sirva de herramienta para observarlas, y así determinar la forma en qué se expresan para asociarlas a una conducta previsible.

A partir de estas emociones innatas y reflejas, entra en funcionamiento todo un complejo procesamiento cognitivo, modificado por el componente afectivo. Surgen así los sentimientos que variarán según la combinación y duración de los mismos. Así, aparecen sentimientos tales como:

Alegría / tristeza: felicidad, alivio, capricho, extravagancia, deleite, dicha, diversión, estremecimiento, éxtasis,

gratificación, orgullo, placer sensual y satisfacción / aflicción, autocompasión.

- Agrado / repugnancia: aceptación, adoración, afinidad, amabilidad, amor desinteresado, caridad, confianza, devoción, dedicación, gentileza y amor obsesivo / aversión, asco, desdén, desprecio, menosprecio y aberración.
- Ira / miedo: inquietud, impaciencia / asombro, estupefacción, maravilla y shock.
- Expectativa / sorpresa: enojo, mal genio, atropello, fastidio, molestia, furia, resentimiento, hostilidad, animadversión, impaciencia, indignación, irritabilidad, violencia y odio patológico / ansiedad, desconfianza, fobia, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, aprehensión, sospecha, remordimiento, pavor y pánico patológico.

Lo realmente importante es saber qué pensamos cuando nos emocionamos. Debemos empezar sabiendo dónde alcanza su origen la emoción, así como también su evolución en el cerebro. Para ello habría que entender primero, la formación del cerebro humano y cómo ha ido variando a lo largo del tiempo; qué impactos sensoriales en forma de estímulos ha recibido, qué respuestas aparecieron en función de dichos impactos y qué reajustes de conducta se ocasionaron, dependiendo de la evaluación y según la experiencia almacenada.

Nuestro cerebro emocional

MacLean (1955) sugirió un modelo neuronal general y teórico de la emoción. Según MacLean el cerebro humano puede contemplarse como un sistema de tres capas en el que cada una de ellas caracteriza un desarrollo evolutivo significativo:

- La capa más antigua y profunda, en el tronco del encéfalo, representa nuestra herencia cerebral reptiliana. Media las acciones necesarias en todas las criaturas para sobrevivir: respirar, comer… es decir, el mantenimiento rutinario.
- La segunda capa se ocupa de la preservación de la especie y del individuo, e incluye el aparato neural que interviene en las emociones: la alimentación, la huida, la evitación

del dolor, la lucha y la búsqueda de placer. Es el sistema límbico.

- La tercera capa que se forma es la corteza cerebral y esta provee del sustrato para el pensamiento racional.

Los dos hemisferios cerebrales procesan la información de forma distinta. En el sistema límbico, se encuentra una pequeña estructura conocida como la amígdala. En los seres humanos, la amígdala es un racimo de células interconectadas que se asientan sobre el tronco cerebral; son dos y se ubican a cada lado del cerebro. En el ser humano, la amígdala es relativamente grande si se la compara con la de otros animales. Estas estructuras límbicas se encargan principalmente del aprendizaje y el recuerdo del cerebro «es el depósito de la memoria emocional». Si se separa la amígdala del resto del cerebro, esto desencadenará una incapacidad para apreciar el significado emocional de los acontecimientos, lo que se denomina «ceguera afectiva»[16].

De la amígdala dependen las emociones primarias. Las lágrimas en los seres humanos, por ejemplo, son desencadenas por la amígdala. Las investigaciones realizadas por el neurólogo Joseph LeDoux han demostrado que la amígdala puede ejercer el control sobre los actos, aún mientras el cerebro racional procesa una solución.

La amígdala funciona como una especie de central de monitorización de alarmas y, en caso de presentarse una situación de emergencia, se conecta con los centros cerebrales más importantes y ordena el desencadenamiento de todas las funciones de respuesta defensiva y focaliza la atención cerebral en la elaboración de estrategias de supervivencia.

> La amígdala puede albergar recuerdos y repertorios de respuestas que se efectúan sin saber exactamente por qué se hacen, porque el atajo desde el tálamo hasta la amígdala evita completamente la neocorteza, lugar donde se racionaliza la emoción. Este desvío parece permitir que la amígdala sea un depósito de impresiones y recuerdos emocionales de los que nunca fuimos conscientes (Goleman, 1996).

No me quiero extender en este aspecto; sin embargo, sí sería interesante conocer de manera somera cuál es el camino que sigue la emoción hasta que se convierte en conducta.

La ruta del pensamiento

Cada proceso psicoconductual requiere el funcionamiento de áreas

cerebrales diferentes y en función de las áreas que se estimulen las respuestas son distintas: unas veces miedo, otras dolor, otras placer, interés, etc.

La influencia que tiene el estímulo en el área cerebral provoca una actividad neuronal que se extiende por otros sistemas cerebrales, generando así toda una diversidad de respuestas, tanto de carácter psicoconductual como fisiológico.

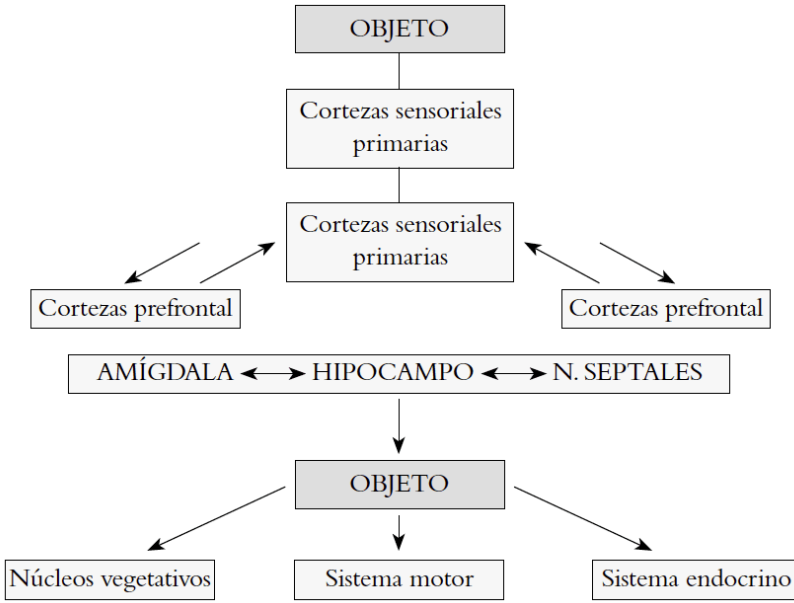
Todos los sistemas estímulo-respuesta generan sentimientos emocionales. Los sistemas emocionales ponen en contacto muchas actividades superiores e inferiores del cerebro y cada sistema emocional interactúa, a su vez, con otros sistemas emocionales próximos. Esto significa que no hay emoción sin todo un proceso mental.

La información sensorial (objeto) es la que detecta y alerta sobre el estímulo que causa la respuesta emocional. Una vez que la información sensorial es evaluada en la corteza de orden superior, se integraría con la información obtenida de experiencias anteriores y, a través de la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal, se activaría el área de la amígdala, el hipocampo y los núcleos septales y automáticamente el sistema de respuestas:

- Gestuales, posturales, etc. (sistema motor).
- Taquicardia, hiperventilación, etc. (núcleos vegetativos).
- Sudoración, liberación de neurotransmisores, etc. (sistema endocrino).

Según el grado de activación de estos sistemas, el estado emocional del organismo puede desencadenar conductas patológicas.

El esquema siguiente sintetiza y concreta lo anteriormente expuesto.



Definiré cada concepto los ilustraré con un ejemplo para interiorizar este esquema:

- OBJETO: Motivo por el que se estimula la amígdala, que puede ser visual, olfativo, auditivo, táctil o gustativo.
- CORTEZAS SENSORIALES PRIMARIAS: Lugar donde se hace consciente el estímulo.
- CORTEZA DE ORDEN SUPERIOR: Área cortical en la que se racionaliza el estímulo así como su valoración.
- CORTEZA PREFRONTAL Y CORTEZA CINGULADA ANTERIOR: Áreas donde se rigen los fenómenos emotivos. La corteza prefrontal, entre otras cosas, puede estimular a los núcleos posteriores del hipotálamo, provocando por ejemplo hipertensión, frecuencia cardiaca elevada y reacciones de ira o miedo.
- AMÍGDALA - HIPOCAMPO - NÚCLEOS SEPTALES: Cuando se activan generan movimientos tónicos y clónicos (lamerse, deglutir…), dependiendo de las regiones de la amígdala que intervenga (placer, displacer, fuga, etc.). En general su función es controlar el tipo de conducta necesaria en cada ocasión.
- HIPOTÁLAMO: Es el centro del sistema límbico por

excelencia. Es el facilitador o inhibidor de tendencias agresivas, alimentarias y sexuales.

- NÚCLEOS VEGETATIVOS: Ponen en funcionamiento el sistema nervioso parasimpático con la liberación de neurotransmisores como la adrenalina y noradrenalina; también en el sistema nervioso parasimpático se libera acetilcolina, produciendo por ejemplo los movimientos del aparato digestivo.
- SISTEMA MOTOR: Se estimulan los músculos de la risa, del llanto, el cerrar los ojos instintivamente ante un disparo, por ejemplo.
- SISTEMA ENDOCRINO: La hipófisis, estimulada por el hipotálamo, actúa asimismo sobre las glándulas, produciendo una descarga hormonal que libera fundamentalmente: aldosterona en emociones agudas, cortisona en las sostenidas, adrenalina en las angustiosas y noradrenalina en las agresivas.

Ejemplo: Una persona ha preparado un examen a conciencia para liberar una asignatura cuyo estudio le ha llevado mucho tiempo y de la que solo quedan dos convocatorias; el examen es a las 9:30 h. Sale con tiempo suficiente a la M40, todo va bien hasta que divisa a lo lejos unas luces sospechosas: un par de furgonetas de la guardia civil y señales para cambiar de carril y pasar en fila de a uno; avanza muy lentamente y se percata de que es un control policial que puede hacerle permanecer en ese lugar mucho más tiempo del que había previsto.

¿Cómo funcionaría su sistema emocional? En este caso es el objeto (visual), desencadena una emoción *expectativa* que pasa a las cortezas sensoriales primarias donde se hace consciente: «Es un control policial, ha debido pasar algo». Posteriormente la emoción, ya consciente, pasa a la corteza de orden superior y es aquí donde se comienza a racionali-zar la situación. Empieza entonces a pensar y los pensamientos pueden llevarle a una situación controlada, permaneciendo allí hasta que finalice el control. Este tipo de pensamientos pueden ser: «No pasa nada, es posible que pronto quiten la barrera y den paso. Voy a relajarme e intentar distraerme para no ponerme nervioso. Además el profesor lo entenderá y me hará el examen aunque sea fuera de hora. Y, aunque no me lo hiciera, no es tanto problema, pues lo llevo muy bien preparado y

solo con repasármelo lo superaría en la última convocatoria…».

Una vez racionalizada la emoción, se adopta una conducta como respuesta. No seguiría el camino hacia el hipotálamo y no habría ningún tipo de secreción hormonal ni de signos en los que el sistema límbico tuvieran que ver.

Sin embargo la misma emoción puede seguir un curso diferente: una vez que el objeto (visual) pasa a las cortezas sensoriales primarias y se hace consciente el estímulo, pasaría a la corteza de orden superior donde el intento de racionalizar es en vano. Los pensamientos le llevan a una situación descontrolada: «No voy a llegar al examen. Seguro que no me dan otra oportunidad. Seguro que suspendo la próxima convocatoria y tengo que dejar la carrera…».

A medida que se sobrepasa la capacidad de racionalización, el estímulo pasa a la corteza prefrontal y a la corteza cingulada anterior, donde se representan los cuadros emotivos; posteriormente a la amígdala, hipocampo y núcleos septales. En esta situación aumentaría el ritmo cardíaco, empezaría a tragar saliva y a sentir ahogo. El hipotálamo avisa entonces de que está ante un estado emocional angustioso.

El mecanismo de defensa del organismo alerta a los núcleos vegetativos y el sistema nervioso simpático y parasimpático liberarían sus neurotransmisores: adrenalina y acetilcolina respectivamente. También podría ponerse en funcionamiento el sistema motor: se movería en el asiento, se desabrocharía el cinturón, se sentiría incómodo, etc.

En fin, se originarían un montón de reacciones emocionales que podrían le llevar incluso a situaciones tan estresantes como para necesitar ayuda médica.

Este ejemplo pone de manifiesto la importancia que tiene el pensamiento en el control emocional a la hora de intervenir para modificar el curso en la generación de respuestas descontroladas y desagradables. Vallés y Vallés (2004) señalan que puesto que las emociones tienen tres niveles de expresión (conductual, cognitivo y psicofisiológico) la regulación del comportamiento emocional afectará a estos tres sistemas de respuesta.

La autorregulación emocional se englobaría dentro de lo que sería el proceso general de autorregulación psicológica, el cual es un mecanismo del ser humano que le permite mantener constante el balance psicológico. Para ello necesita de un sistema de *feedback* de

control que le permita mantener el estatus en relación a una señal de control. Por tanto, la autorregulación emocional no sería sino un sistema de control que supervisaría que nuestra experiencia emocional se ajustase a nuestras metas de referencia.

Diferencia entre emoción y sentimiento

Existen según Goleman centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas.

La palabra «emoción» se usa a menudo como equivalente de «sentimiento». Existe un número infinito de sentimientos: alegría, afecto, odio, satisfacción, vergüenza, preocupación, pánico, decepción, rabia...

Por lo tanto se observa que el concepto de emoción no está definido de la misma forma por todos los autores, ya que se le dan enfoques diferentes según el campo de investigación a que se refiera.

Las emociones son algo muy distinto a los sentimientos. Consisten en reacciones físico-psíquicas a determinados estímulos, que surgen como consecuencia a una excitación del sistema nervioso, apareciendo de un modo más brusco y fugaz que los sentimientos.

La emoción es más primaria que el sentimiento y más elaborada que la sensación, es lo que mueve y desestructura la actuación vital. Suele desencadenar una reacción corporal vegetativa como la taquicardia, el enrojecimiento facial, el cambio de la presión arterial, entre otros. El sentimiento se distingue frente a la sensación por su mayor duración y por su conexión con lo racional. La sensación se reduce a percepciones ya que toda emoción va acompañada de una respuesta corporal mediada por el sistema nervioso.

Torrabadella (1997) define las emociones como simples activaciones físicas breves que se desencadenan en nosotros como respuesta a algo, interrumpiendo el flujo normal de nuestra conducta. Los sentimientos engloban emociones, pero les añaden duración, asociándolas a un pensamiento que les impone un significado psicológico.

Las emociones dependen directamente de los estímulos que las provocan. Un ejemplo de emoción podría ser el miedo. Ante una

situación de terror, se puede producir una reacción que incluya modificaciones psíquicas (inseguridad, bloqueo, sensación de amenaza, etc.), que se acompañan de sus correspondientes síntomas físicos (temblor, palidez, aumento de la sudoración, del ritmo cardíaco, etc.). Estos cambios surgen de un modo repentino y automático tras la aparición de un estímulo concreto, pero desaparecen en cuanto entra en funcionamiento un pensamiento coherente y adaptativo, entonces empezamos a hablar de sentimiento.

Los sentimientos se experimentan durante periodos cortos de tiempo; sin embargo, suelen estar generados por unos fundamentos afectivos sólidos y bastante permanentes, con lo que se mantienen estables en profundidad, teniendo una proyección amplia en el tiempo.

Los sentimientos son capaces de mantenerse por sí mismos, siendo susceptibles, al contrario que las pasiones, a la voluntad de quien los posee.

Los sentimientos no se dan aislados. Forman parte de un «universo afectivo» (Marina-López, 1999), es decir, un suceso desencadena un sentimiento porque afecta al sujeto en su bienestar o en sus aspiraciones. El sentimiento desencadena a su vez nuevos deseos, y puede manifestarse en expresiones y comportamientos, que a su vez pueden despertar nuevos sentimientos.

Los sentimientos se entrelazan entre sí, formando marcos interpretativos que generan modelos de comportamiento, a veces aprendidos de tal forma que se traducen en rasgos de personalidad observables y susceptibles de ser identificados.

Pero para entender qué es una emoción y las transformaciones que experimentamos basta con poner un ejemplo: Está usted solo en su casa, son las cinco de la mañana y suena el teléfono, usted se despierta para ir a cogerlo, pero cuando descuelga ya han colgado. Se acuesta de nuevo, pero se queda despierto pensando quién puede haber llamado a esas horas; al poco rato nota que alguien esta intentando entrar en su casa.

Ante esa situación la mente, el cerebro y el cuerpo empiezan a sufrir cambios (sensoriales, motores, endocrinos y metabólicos); estamos ante una fuerte reacción emocional, puesto que la emoción es muy fuerte. Este ejemplo no es más que un tipo de reacción, hay muchos otros.

Volvamos a la situación anterior: Usted está en la cama y, al oír

que alguien está intentando entrar en su casa, racionaliza y decide enfrentarse al peligro o al menos cerciorarse de que algo va mal. Puede ocurrir también que intente mantener la calma, pensando que alguien puede necesitar ayuda. Ahora ya no nota que alguien quiere entrar, sino que están golpeando despacito en la puerta. Usted se levanta, va hacia la puerta, mira por la mirilla y descubre efectivamente que es su hija que llegó antes de lo previsto de viaje, que intentó llamarle por teléfono pero usted no la oyó.

Pues bien, la primera parte del relato es una reacción emocional de peligro que ocurre tanto en animales como en personas, ya que es inconsciente. El hombre además experimenta una sensación consciente, analiza la situación con las informaciones que posee y adopta una conducta cuya evaluación le servirá posteriormente para enfrentarse a otras situaciones semejantes.

El interés por aclarar las diferencias y similitudes conceptuales entre emoción y sentimiento ha permitido seleccionar como definición aclaratoria a ambos conceptos la definición elaborada por Bisquerra (2000: 63):

> Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros.

Se puede afirmar que los sentimientos no son de carácter universal. Son diferentes porque cada individuo ha generado su sistema en un medio diferente y porque la construcción de ese esquema de valores se basa en el *feedback* que tiene cada individuo como resultado de la evaluación y valoración del proceso emocional.

En esta evaluación-valoración tiene gran importancia el estado afectivo de la persona, es decir, los mismos cambios fisiológicos pueden tener una distinta categorización emocional para un sujeto dependiendo de la evaluación-valoración que dicho sujeto realice del estímulo, de las variables contextuales en las que ocurre ese estímulo por el estado afectivo que posea en ese momento.

Hace siglos Aristóteles defendía que «las cosas no son como son,

sino como las ve quien las mira».

Nosotros decidimos cómo queremos vivir

Como decíamos al principio, somos los dueños de nuestro destino, ya que es absolutamente de nuestra competencia intervenir en el modo de autorregularnos.

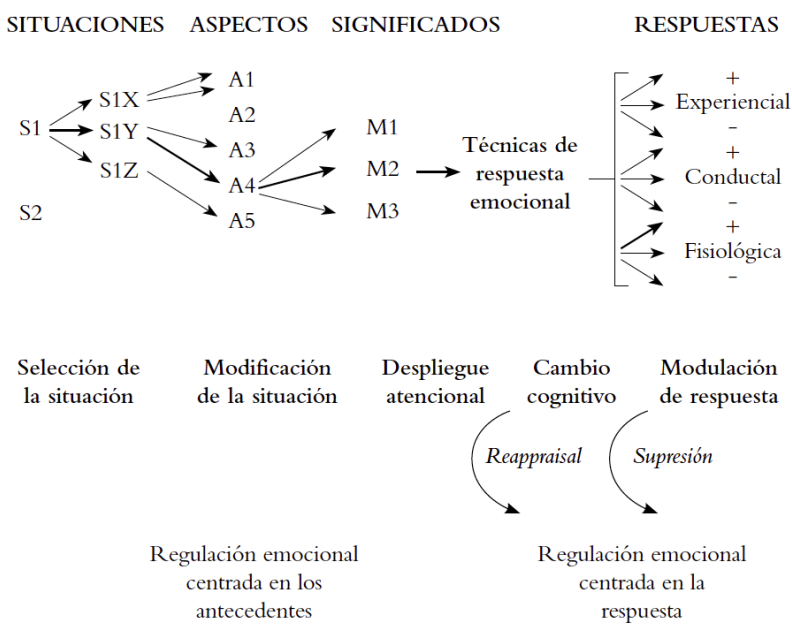
No podemos evitar desgracias, ni fracasos personales, ni optar por aquello que no está a nuestro alcance.

Nosotros solo podemos decidir el modo en cómo vivir la vida que nos toca.

He elegido el modelo de Gross porque define gráficamente, cómo nuestro cerebro condicionado por nuestros conocimientos, experiencias y estado emocional, elige una opción del abanico de opciones que la situación ofrece.

En el modelo de Gross de autorregulación emocional (Barret-Gross, 2001; Gross-John, 2002; Gross, 2002) se describen cinco puntos en los que las personas pueden intervenir para modificar el curso de la generación de respuestas, esto es, autorregularse emocionalmente.

Modelo de Gross de autorregulación emocional



Los cinco elementos de este modelo serían:

1. Selección de la situación: se refiere a la aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones. Esto se produce ante cualquier selección que se hace en la que está presente un impacto emocional. En el esquema se aprecia que se selecciona S1 en vez de S2 (se marca en negrita).
2. Modificación de la situación: una vez seleccionada, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional, lo cual podría verse también como una estrategia de afrontamiento centrada en el problema (S1x, S1y, S1z).
3. Despliegue atencional: la atención puede ayudar a la persona a elegir en qué aspecto de la situación se centrará (distraerse si la conversación le aburre o tratar de pensar en otra cosa cuando no le preocupa…). A1, A2, A3… representan los diferentes aspectos de la situación a los que se puede atender.
4. Cambio cognitivo: se refiere a cuál de los posibles significados pueden elegirse de una situación. Esto es lo que podría llevar al *reappraisal* y sería el fundamento de terapias psicológicas como la reestructuración cognitiva (cuando decidimos cambiar nuestro pensamiento y elegir la mor opción). El significado es esencial, ya que determina las tendencias de respuesta.
5. Modulación de la respuesta: la modulación de la respuesta se refiere a influenciar estas tendencias de acción una vez que se han licitado, por ejemplo inhibiendo la expresión emocional. En el esquema se muestran signos – y + para representar la inhibición o excitación de estas respuestas a diferentes niveles.

Como se aprecia en el modelo, las cuatro primeras estrategias estarían centradas en los antecedentes, mientras que la última de ellas estaría centrada en la respuesta emocional.

Ejemplo: en una empresa de cosmética, se rumorea que se va a aplicar un ERE. Alfonso, uno de los directores del departamento de recursos humanos, padre de tres hijos, cuya mujer (psicóloga) no aporta ingresos a la unidad familiar y cuyos hijos cursan la

escolaridad en un colegio privado, piensa que en su departamento hay mucho personal del que se podría prescindir. Desde que le llega el rumor, este señor empieza a darle vueltas a la cabeza. Su pensamiento recurrente es: «Como me vaya a la calle me muero. ¿Qué hago con mi familia si todos dependen de mí?». Decide no decir nada en casa para no preocupar a su mujer. Los días pasan y él empieza a ver cómo algunos compañeros suyos se van de la empresa. Empieza a ir al trabajo con cierta desgana, se apodera de él una sensación de angustia que en ocasiones le obliga a salir fuera a tomar aire fresco. Un día siente un cierto dolor en el brazo izquierdo, intenta calmarse pero no se siente bien. Llega a casa y está irascible, su mujer y sus hijos no saben nada. Poco a poco su carácter se vuelve agrio y un buen día, empieza a no dormir bien, no le apetece salir pues no tiene ganas de ni de copas ni de risas. Así pasa un año, hasta que su mujer le dice que no aguanta más y que si la situación sigue así que prefiere que se vaya de casa. Este comentario es procesado como otra amenaza. No sabe qué hacer, decide tomar ansiolíticos por su cuenta y un buen día siente un dolor en el tórax que le obliga a ingresar en urgencias. Allí le dicen que no es nada, que lo que tiene que hacer es tranquilizarse y pedir ayuda psicológica.

Así pasan dos años y un buen día se encuentra a un amigo por la calle:

—Hombre Alfonso, ¡cuánto tiempo sin verte! ¿Cómo te va?

—Bueno… ¿qué quieres que te diga…? Ya sabes… la crisis, la salud, la familia…

—Pero… ¿te has separado?

—No.

—¿Ya no trabajas en la empresa en la que estabas?

—Sí.

—¿Tenéis alguno problemas de salud?

—No.

Pues bien este es el prototipo de modelo instalado en nuestra sociedad. Cada vez me encuentro con más personas que se ajustan e este modelo, da igual su edad, su condición social, su economía, su situación personal, etc. Eligen vivir así su vida.

Analicemos ahora la misma situación utilizando el modelo de autorregulación de Gross: una vez que escucho el rumor, comienza el trabajo cognitivo:

Selección de la situación: evito ser influenciado por las propias emociones ante el impacto emocional que me produce el comentario sobre el ERE de la empresa. En el esquema se aprecia que se selecciona S1 en vez de S2 (se marca en negrita). ¿Cómo lo hago? Sencillamente pienso que ese comentario es fruto la situación personal que vive el que hace el comentario y de cómo procesa la información que le llega. Decido no darle crédito, no obstante elijo ir a hablar con mi inmediato superior, para saber de primera mano si es cierto o no lo que se dice.

2. Modificación de la situación: es el modo de modificar el impacto emocional, lo cual podría verse también como una estrategia de afrontamiento centrada en el problema (S1x, S1y, S1z).

1. Despliegue atencional: hablo con mi superior. Me dicen que la cosa anda mal, que se están planteando ver qué se hace. Es posible una reducción de plantilla, pero nada probable a corto plazo. A1, A2, A3… representan los diferentes aspectos de la situación a los que se puede atender.

2. Cambio cognitivo: asumo que no tengo por qué preocuparme por el momento y decido prepararme para un posible cambio laboral en el caso de que la situación verdaderamente cambie.

3. Modulación de la respuesta: la modulación de la respuesta se refiere a influenciar estas tendencias de acción una vez que se ha determinado el camino a seguir.

En nuestro caso, el hecho de haber seguido el camino que seguí y puesto que al final, nada de lo previsto ocurre, me siento fuerte porque mi respuesta entra a formar parte de una base experiencial que me da seguridad para otras situaciones.

Mi conducta actúa en la línea de la superación y no del abatimiento lo que genera una respuesta fisiológica de bienestar. Cuando esta conducta se convierte en un hábito y ante cualquier impacto emocional negativo actuamos productivamente, nos sentimos satisfechos con nuestra vida y esa sensación continuada es lo que produce la secreción de endorfinas, serotonina, etc.

Del otro modo, si elijo (S1) que el comentario sobre el ERE se

apodere de mí quedaré impactado emocionalmente. Entonces me preocupo y me angustio (A4). Mi pensamiento es: «¡Qué haré ahora! ¡Mis hijos!», etc. Ese pensamiento me lleva a una respuesta de ansiedad y depresión desde el punto de vista fisiológico. Desde el punto de vista conductual mi respuesta es de abatimiento y aislamiento. En el «saco de experiencias limitadoras» se almacenará esta nueva respuesta y poco a poco, cuando este tipo de respuestas constituyan un hábito en el modo de actuar, se irá tejiendo la base experiencial que se utilizará para afrontar situaciones sucesivas.

A través de este ejemplo hemos comprobado la importancia de la gestión emocional de una misma situación. Partiendo de un mismo hecho, las consecuencias para el individuo son radicalmente distintas.

Una vez establecido el nuevo programa mental, pensar, sentir y actuar de esa nueva manera más positiva, se habrá convertido para ti en una segunda naturaleza.

(D. Lewis)

12. Quiero aprender, quiero vivir: Drogas para atender - drogas para sentir

A lo largo de la lectura de este libro, hemos aprendido la importancia que tiene el pensamiento en la toma de decisiones y que toda decisión, parte de una emoción.

Fijemos entonces la siguiente secuencia:

Emoción → pensamiento → conducta → personalidad → estilo de vida

Es el momento de plantear si debemos generar en nuestros hijos la capacidad de emocionarse y que avancen en solitario todo el camino que ello conlleva, o preferiremos facilitarles el proceso por miedo a que el día de mañana no sepan sentir, como nosotros pensamos que se debe sentir.

Tengo muchas experiencias con padres en este sentido:

Mi hijo está aburrido, nada le interesa, le da igual quedarse en casa. Puede estar la tarde entera abstraído, tirado en la cama con la única compañía de su móvil.

Estoy muy preocupada. Mi hija no sabe estudiar sola. Me obliga a estar la tarde con ella en casa, a su lado. Si no estoy no hace nada y aquí me tienes, todas las tardes dedicadas al estudio de mi hija.

Estoy agobiadísimo. Mi hijo hablaba ayer con un amigo por teléfono y yo le oí decir:

—Yo llevo el whisky, tú la ginebra y las niñas la bebida para mezclar.

El amigo le debió preguntar que dónde quedaban, pues mi hijo respondió:

—Nos vemos en el botellódromo, bebemos y luego non vamos a Kapital a bailar.

Cuando terminó la conversación le pregunté a mi hijo:

—¿Hasta qué hora estáis en el botellódromo? (con cara de sorna e indignación).

—Pues hasta la una o las dos de la mañana.

—¿Cuántas copas da tiempo a tomarse?

—Pues cuatro, cinco, seis, depende de cada uno. Es que cada copa cuesta siete euros como poco y a ese ritmo no nos queda dinero para terminar el fin de semana.

—¿Y si no bebéis y vais directamente a Kapital?

—Entonces no es lo mismo, no te lo pasas igual de bien.

—¿Y eso?

—Pues por ejemplo, Alberto con las tías es un *cortao,* bueno pues con dos copas, es el tío más cachondo que puedas imaginarte, vamos que no se le resiste ni una. Y Juanito, ese que dices tú que es un sosazas, con dos copitas baila sin parar, hace el canelo como nadie en la pista y como no estamos acostumbrados a verle así, lo pasamos genial con él.

Podría escribir infinidad de ejemplos. Es triste pero la realidad es esa. Estos niños, fueron niños a los que en su infancia, no les sorprendió la emoción. Descubrieron poco por sí mismos. No supieron lo que era vencer dificultades, ni superar complejos. Niños a los que no se les permitía ni la tristeza ni el miedo.

Es muy posible que a muchos de estos niños, les costara atender en clase, concentrarse para resolver problemas, tener su habitación recogida, mantener silencio y escuchar cuando los demás hablaban. Seguro que no supieron esperar para ver películas de mayores, ni para ir a discotecas. Adelantaron la edad para vivir experiencias que no les correspondían. Niños que sabían muy poco de disciplina y responsabilidad, que no se emocionaban, sino que les emocionaban.

Son niños que se sentían eclipsados por sus padres en vez de por la vida. Padres que tenían la necesidad de ser los primeros en ver la cara de admiración de su hijo ante todo aquello que pudiera emocionarle.

Padres que hoy facilitan un tipo de entretenimiento inadecuado a la edad de sus hijos, con el único objetivo de emocionar a su hijo. Con seis años una moto. Con ocho años conducen el coche de papá sobre las rodillas de este. Organizan viajes a los que nunca ellos tuvieron la oportunidad de ir a esa edad, lugares maravillosos, con tal de ver la emoción en la cara de su hijo. Entonces… cómo nos extrañamos de que nuestros adolescentes estén apagados, inactivos y silenciosos. Hemos ido por delante y hemos impedido que sea la vida la que les sorprenda y ahora en la adolescencia, ya no les sorprende casi nada.

Hijos de padres que no soportan verles «tristes», «agobiados», «temerosos» pues piensan que tanto la tristeza, como el agobio o el temor que tienen sus hijos les afecta del mismo modo cómo les afectaría a ellos. Es decir se trasladan a la edad de sus hijos intentando ponerse en su lugar, pero no se dan cuenta que eso es

imposible. Ellos tienen otra edad producto de un cúmulo de experiencias, temores, responsabilidades, etc. No saben que el cerebro de sus hijos no procesa igual que el de ellos, pues no tiene la cantidad de información acumulada que tienen ellos. Esa es la razón por la que tratan de evitárselas.

Así que, algo de crucial importancia como aprender a canalizar emociones a edades tempranas es inhibido. Y todo porque a los padres de este siglo no les gusta ver a sus hijos esforzarse para conseguir algo, prefieren facilitárselo ellos y que estos no se esfuercen para conseguirlo.

Allen Frances[17], autor de *¿Somos todos enfermos mentales?,* publicó en el XLSemanal de septiembre de 2014 un artículo que avala mi pensamiento y lo resume hablando de la tristeza, la ira, la falta de atención, de la siguiente manera:

- Duelo por la pérdida de un ser querido:

Durante un tiempo, la gente experimenta, en su proceso de duelo, los mismos síntomas de la depresión. Tristeza, pérdida de interés, falta de sueño y apetito, disminución de la energía y dificultades para trabajar, son la imagen clásica de un pena profunda. Un trastorno depresivo no se debería diagnosticar si la persona no tiene ideas suicidas o delirantes ni presenta síntomas graves prolongados e incapacitantes.

- Rabietas de los niños:

Lo han bautizado como trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo. Se convertirá en un cajón de sastre para medicar a «niños incómodos» que no lo necesitan dependiendo de la tolerancia del médico, la familia o la escuela. Un berrinche es una forma de expresar rabia o angustia. Nunca es señal de trastorno. Las rabietas comunes es mejor ignorarlas, las persistentes y sin motivo pueden requerir una valoración.

- Falta de concentración:

El TDAH que ahora prolifera, causará una epidemia en adultos. Se diagnosticará a gente insatisfecha con su capacidad de concentración, a universitarios en época de exámenes, a gente que necesite mantenerse muchas horas alerta. Abre la puerta para recetar estimulantes que mejoren el rendimiento.

Muchos niños que ahora no se concentran en clase es porque no se concentraron en casa.

Los padres de estos niños pierden la paciencia, quieren resultados

rápidos, no saben educar en armonía. Prefieren comprarle un videojuego o una *tablet* que jugar con ellos a confeccionar un juguete casero o a elaborar un periódico por ejemplo. Entretenerles en los viajes familiares sumando matrículas o descubriendo personajes ocultos (el juego de «los retratos»). También, dedicar parte del fin de semana preparando la comida, elaborando antes la lista de ingredientes. Muchos ejemplos como estos ayudan a compartir la vida de forma significativa.

Sin embargo, estos padres solo disfrutan de sus hijos, si les ven disfrutar a ellos. No comprendieron que avanzar con lentitud es también un avance y que los lentos también llegan a la meta. Subir a nuestros hijos a hombros y acercarles a la meta impide que los hijos aprendan a recorrer su camino. Un camino único y personal.

Su recorrido lento e inseguro les hará sentirse orgullosos de haber llegado a la meta y aprenderán que solo también se llega.

Estos niños acostumbrados a no esforzarse, no han entrenado su cerebro para la atención y concentración y cuando llegan al colegio, un colegio que no les emociona nada y en el que les cuesta esfuerzo seguir las explicaciones del profesor, se abstraen, se instalan en una zona de comodidad esperando a que «los que siempre les resolvieron los problemas» se los sigan resolviendo. Sin embargo, ahora no pueden hacer por él lo que debería haber aprendido solo. Es el momento de pensar y generar pensamiento. Si cuando era preciso no le enseñaron, ahora es difícil que empiece de manera espontánea.

Como he dicho en varias ocasiones, todo se entrena y lo que no se entrena, no se tiene disponible cuando se necesita.

La atención, la concentración y la elaboración del pensamiento se deben trabajar desde la primera infancia.

Los padres de estos niños, asustados al ver que sus hijos no se enteran de nada en clase, que no saben llevar a cabo instrucciones, que olvidan con facilidad lo que se les dice, etc. acuden al neurólogo en busca de soluciones y este después de comprobar que, efectivamente el niño no retiene nada, le diagnostica TDAH facilitándole «drogas para atender». Más tarde, ese niño, ya adolescente las cambiará él solito por «drogas para sentir». Este adolescente aprendió desde pequeño que «si no soy capaz de estar en el lugar adecuado haciendo lo que hay que hacer en ese momento, necesito un agente químico externo que me ubique y me iguale con el resto de compañeros», en la adolescencia es posible

que necesite un aporte químico externo que le ubique en el entorno y le iguale con el resto.

Si de pequeño necesitó «drogas para aprender»… ahora necesita «drogas para vivir».

Dejemos pues que sea la vida la que emocione a nuestro hijo, que sea él el que elija, aunque no sea la mejor opción y que aprenda de sus éxitos y de sus errores.

Permitámosle que se precipite al vacío, pero esperémosle abajo con los brazos abiertos.

Relajemos este excesivo control y confiemos en la sabiduría innata de la que la vida nos dotó. De manera bellísima lo expresó el escritor libanés Khalil Gibran en su obra maestra *El profeta:*

> Vuestros hijos no son hijos vuestros,
> son los hijos y las hijas de la Vida, deseosa de sí misma.
> Vienen a través vuestro, pero no vienen de vosotros.
> Y, aunque están con vosotros, no os pertenecen.
> Podéis darles vuestro amor, pero no vuestros pensamientos, porque ellos tienen sus propios pensamientos.
> Podéis albergar sus cuerpos, pero no sus almas, porque sus almas habitan en la casa del mañana, que vosotros no podéis visitar ni aún en sueños.
> Podéis esforzaros en ser como ellos, pero no busquéis el hacerlos como vosotros.
> Porque la vida no retrocede ni se entretiene con el ayer.
> Vosotros sois el arco desde el que vuestros hijos, como flechas vivientes, son impulsados hacia adelante.
> El Arquero ve el blanco en la senda del infinito y os doblega con su poder para que su flecha vaya veloz y lejana.
> Dejad alegremente que la mano del Arquero os doblegue, porque, así como Él ama la flecha que vuela, así ama también el arco, que es estable.

El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío.

(Horace Mann)

13. ¿Están los alumnos en condiciones de aprender y los profesores de enseñar?

¿Está el alumno en condiciones de aprender?

La sociedad contemporánea posee unas características muy distintas a las que tenía apenas diez años atrás. También desde el punto de vista social se suceden cambios, que inciden directamente en la vida escolar del alumno.

Según un estudio elaborado por la Universidad de Comillas, con el apoyo del Ministerio de Trabajo de España [18], más del 60% de los menores españoles presencia agresiones verbales sistemáticas en sus centros escolares y el 39% de los delitos contra la libertad sexual tiene como víctima a una persona menor de 16 años. El estudio analiza en conjunto una serie de datos y encuestas publicadas entre los años 1981 y 2000, en las cuales se pueden establecer comparativos sobre la situación de la infancia española.

Tras elaborar una serie de análisis estadísticos, los autores señalan que, actualmente, 1.178.702 menores de 14.000.000 padecen algún tipo de abuso sexual.

El diagnóstico establece 20 puntos sensibles que requieren una intervención a corto plazo, entre los que destacan la necesidad de un plan que acabe con el déficit de lugar en las escuelas y la creación de un grupo que regule la calidad de la televisión para la infancia.

El director del estudio, Fernando Vidal, ha señalado que la importancia de este informe «no está en la novedad de los datos, sino en una visión conjunta de los mismos».

Sobre la televisión y la infancia, el informe señala que los niños comienzan a ver la televisión a los dos años, y en promedio le dedican dos horas en los días hábiles y tres en los festivos. Estos números permiten establecer que un menor de quince años de edad habrá estado sentado frente al televisor unas doce mil horas, es decir, el equivalente a diecisiete meses, día y noche.

Sería interesante asimismo relacionar los resultados del estudio con las nuevas adicciones infantiles, la televisión o los vídeo-juegos y el ordenador, que cuando no existe control pueden perjudicar de una forma importante no solo su rendimiento escolar sino también su vida personal.

Los conocimientos científicos y tecnológicos se multiplican en

intervalos de tiempo cada vez menores y lo que realmente cobra importancia entonces es tener acceso a esos conocimientos, no el aprehenderlos. Ya en 1999, un niño de catorce años creó una empresa de programas. Babysoft fue creada por Joan Riera, un mallorquín de catorce años que facturó en menos de cinco meses veinte millones de las antiguas pesetas.

Una herramienta de comunicación revolucionaria ha sido el teléfono móvil. Desde que empezó la generalización del móvil, España ha sido uno de los principales consumidores. En 2004[19] se vendieron más de 15.700.000 teléfonos móviles, lo que significó un aumento del 30% con el año 2003 según datos ofrecidos por el fabricante Sony Ericsson. Esto pasaba en el 2003, en el 2014 somos todos testigos que la revolución tecnológica es inevitable. Este hecho ha tenido como consecuencia la incorporación de nuevos códigos de comunicación, sobre todo entre los jóvenes, necesarios para ahorrar tiempo y espacio en la transmisión de mensajes. Así por ejemplo si nosotros leemos en un móvil «ASC» significará «al salir de clase», «TVL» «te veo luego». También se suprime la letra «e» cuando va entre consonantes: «bso», en lugar de «beso»; «tngo» en lugar de «tengo». Se cambia «ca» por k así leeremos «ksa», «kriño» y así un largo etcétera.

Pero lo curioso es que el mundo de las emociones también tiene cabida al respecto. Aparece un nuevo concepto «emoticonos»: emoción e iconos. Un conjunto de signos ortográficos se unen formando un dibujo que se identifica con un estado de ánimo.

Emoticono	Significado
:-)	Alegría
:-o	Sorpresa
:-(	Tristeza

Y todo un alfabeto emocional.

Se aprecia no solo un cambio en el lenguaje escrito, sino además, una nueva forma de expresar nuestro estado de ánimo.

Pero no solo eso. Las últimas generaciones de móviles vienen equipadas con una serie de accesorios que revolucionan las

comunicaciones: cámaras fotográficas, grabadora de sonido y vídeo, etc.

La teleinformática o telemática comprende la transmisión a distancia de información emitida o recibida por un sistema informático y permite, a través de redes de transmisión, la comunicación directa en el tiempo entre personas que se encuentran a grandes distancias. Esta comunicación permite la transmisión de archivos de todo tipo, también permite realizar reuniones con personas que se encuentran en lugares diferentes a través de videoconferencias. Desde luego, desde el punto de vista educativo, este sistema de comunicación tiene grandes ventajas, tantas que se empieza a plantear si la asistencia de los alumnos a los centros educativos es absolutamente necesaria para que aprendan.

Estas novedades tienen revolucionados a los jóvenes y es nuestro deber buscarles una aplicación para que se haga de ellas un uso que favorezca el aprendizaje en vez de entorpecerlo, deformarlo o, en el peor de los casos, impedirlo. Debemos ser conscientes de que las nuevas tecnologías deben suponer una ayuda y no un problema para el profesorado.

Está pasando sencillamente algo que los estudiosos del tema ya presentían.

Hagamos un retroceso en la historia que servirá para entender lo que está pasando ahora.

¿Qué pasó allá por 1789 con la revolución industrial? Fue un hecho que hizo historia y del que todavía nos venimos ajustando. Aquello promovió un abandono mayoritario del campo hacia los núcleos urbanos en busca de un estado de bienestar que prometía. Y así fue, pues las condiciones del campo entonces eran muy duras.

En poco tiempo, bueno, no tan poco… nos fuimos yendo sin darnos cuenta al otro extremo. Hoy… ¡Todo el mundo en la ciudad! ¡Todo el mundo estudiando! Y… todo el mundo igual. Y ahora que todo el mundo es igual y vale para todo, nos sobreviene esto de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación). Una herramienta que nos permite a todos saber todo de todos y contarlo todo. Una herramienta, que debido al mal uso que hacemos de ella, nos absorbe de tal manera que se empieza a manifestar de la siguiente manera: El alumno se aburre en clase y nada le sorprende, pero eso no es lo más grave.

«Le aburre su vida y disfruta más con la de los demás» y lo que es

peor, imitan a aquellos a los que «consideran» exitosos. Como consecuencia de ello, un sentimiento comienza a insertarse en su cerebro organizando una ruta de pensamiento que se acomoda en forma de hábito: Si a él, esto le sirve, me puede servir a mí; lo que él dice, se convierte en mi religión; lo que se pone de moda, también es moda para mí; si esta carrera tiene salidas pues voy a por ella aunque no me guste. Y así un largo etcétera.

El mundo de las TIC ha avanzado en gran medida, pero con una implicación, por ahora negativa, en la enseñanza. Los alumnos hacen mal uso de ellas. No tienen preparación previa, puesto que los profesores no las controlan y no han podido dirigirles en su descubrimiento.

La instalación de un *software* donde el alumno encuentra un modo rápido y cómodo para estar en contacto permanente con su red de amigos y conocidos, así como la posibilidad de intercambiar ficheros de todo tipo a través de ellos, ha supuesto un grave deterioro en los hábitos de estudio y una pérdida del sentido de la responsabilidad y disciplina.

El alumno, que ahora tiene un ordenador a su alcance, dedica el 80% de tiempo del que debería estar estudiando, a contactar con amigos para saber qué están haciendo en ese momento, contarse los últimos acontecimientos ocurridos en el patio de recreo o para preparar la salida del fin de semana. Si nos adentramos en estas conversaciones, podemos percibir, la monotonía de las mismas, la pobreza del lenguaje y el vacío de ideas.

Parece ser que este nuevo sistema de comunicación viene marcado por un déficit en el aspecto de las relaciones humanas. Los jóvenes, detrás de la pantalla pueden escribir lo que desean sin miedo a las consecuencias, se sienten protegidos en sus casas. Pero es necesario hacer la siguiente reflexión para entender este comportamiento. ¿Cómo es el mundo en el que crecen los jóvenes? Analicémoslo.

Pongo la televisión y veo violencia en el deporte, en las aulas, violencia de género, en las propias familias. En la política robos, estafas, pactos con tal de gobernar, miseria, paro, etc. También veo programas de *reallity show* en los que se cuentan cosas horribles que suceden de verdad o al menos así nos lo hacen creer. Voy al cine y las películas, que se supone tienen el objetivo de entretener, son violentas, tienen gran carga de estímulos sensoriales, una trama truculenta o… ¡qué sé yo!, cualquier cosa con tal de cautivar la

atención. Salimos a la calle y los mensajes impactan, no necesitan textos «una imagen vale más que mil palabras».

Si a esto le sumamos una educación familiar basada en el exceso control, que impide la iniciativa del niño y una comunicación condicionada por el miedo al conflicto que nos hace permisivos, estamos impidiendo la posibilidad de desarrollar un lenguaje constructivo y significativo que siente las bases para la resolución de problemas en la adolescencia.

Estos padres que están siempre tan preocupados por su hijo, lo único que hacen es transmitirles su angustia, con un mensaje contradictorio y chantajista, «te quiero mucho y tengo miedo de que te pase algo».

El resultado es obvio: les hicimos débiles y ahora son débiles aunque parezcan fuertes. Si no les enseñamos a gestionar sus tiempos ni sus espacios, no podemos exigirles que lo hagan. Ahora no saben.

Si de pequeños negociábamos con ellos hasta la hora de irse a dormir, no podemos ahora imponerles normas. No lo entienden.

Si no les exigíamos apenas responsabilidades. Ahora no debe extrañarnos que no sean responsables.

No les hemos enseñado a ser mayores y no saben serlo.

Supongo entonces que no debe extrañarnos por qué ahora hay tanto fracaso escolar y tanto absentismo. Es posible que esta generación de niños empiece a acusar un problema cerebral que nace con el desarrollo tecnológico.

Desde luego lo evidente a todas luces es que el alumno no atiende, se dispersa, se abstrae, se desmotiva y abandona la idea de que el colegio es su mejor opción. Ante esta situación, el profesor lo pone en conocimiento de los padres y estos que no saben bien lo que hacer, pues están en las mismas que el profesor, acuden a un especialista. Este, la mayoría de los casos, examina los resultados de una batería de pruebas preestablecidas, y diagnostica TDAH (trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad eso ya depende de lo indignado que esté el alumno con su circunstancia).

Y yo me pregunto ¿podemos reducir toda la problemática a un problema de déficit de atención? Posiblemente sí, que el alumno no atiende es evidente. Sin embargo, espero que vaya quedando claro por qué no atiende.

Desde luego que así, tal y como van las cosas, el sistema no funciona. Debemos ser conscientes de que la crisis tanto económica

como social por la que estamos pasando, también afecta a la educación. Esto es un sistema y en un sistema es el equilibrio de sus partes el que marca el buen funcionamiento.

El sistema está absolutamente desajustado pero no solo económicamente, aunque parece ser que sigue siendo el dinero el único medio de ajustar el sistema. El sistema se siente amenazado, y cuando eso ocurre pues sencillamente se defiende.

Nuestros jóvenes se rebelan contra este «sin sentido» del único modo que tienen a su alcance: se abstraen, no atienden y no aprenden. Y de esta manera tenemos unos alumnos que no tienen conciencia de la importancia que tiene «el saber» y lo más triste es que no les preocupa no saber. No se sienten ridículos si se equivocan ante sus compañeros. Ni tampoco les preocupan los suspensos. Y no les preocupa, porque no les interesa nada de lo que les contamos en el aula. Ellos saben que si necesitan cualquier tipo de información la van a obtener inmediatamente sin necesidad de clases ni de profesores, gracias a Internet.

Sin embargo, ellos no se sienten bien, se refugian en las nuevas tecnologías y en los botellones (en el mejor de los casos), como alternativa para pasar el tiempo libre. Esa conducta debería alertarnos, porque lo que hacen es mostrarnos su indignación. Es el modo por el que optan para rebelarse contra la sociedad, una sociedad que les ha metido ahí y a la que consideran responsable de su situación.

Y en su respuesta, aunque desafiante, subyace un «chaval» desorganizado emocionalmente, que no sabe asumir riesgos, ni responsabilidades, que no sabe conducirse de forma proactiva con compañeros y profesores. Algunos se muestran agresivos y otros sin embargo temerosos y angustiados.

Se trata de adolescentes incapaces no solo de expresarse, porque ni siquiera saben qué es lo que sienten. Su único sentimiento es la inseguridad, ya que vivieron su infancia bajo la percepción de un mundo peligroso y complejo, hasta inaccesible diría yo.

Mi experiencia como educadora, me avala en la idea de que con las prisas y las nuevas tecnologías, hemos abandonado la herramienta más importante que el ser humano necesita para ser capaz de decidir por sí mismo, de tener juicio crítico y apoyar o rebatir todo aquello que considere fundamental para su desarrollo personal. Esa herramienta es el pensamiento. Esa es la herramienta más valiosa. Pero nos la están cercenando de manera silenciosa y

subliminal. ¡No hay tiempo para pensar!

Se nos está vendiendo la idea de la importancia del el tener frente al ser y, preocupados por esto, dejamos de «pensar para ser», pero no dejamos de «pensar para tener». Y este pensamiento consumista no ayuda. En la escuela se exigen demasiados contenidos que no tienen valor dentro de nuestro cerebro. Sin embargo hay una falta absoluta de contenidos que ayuden a desarrollar habilidades sociopersonales. Esta falta de formación sociopersonal arrastra a un «sin sentido» al que hay que poner freno ya mismo.

Creo sinceramente que sobra información pero falta mucha formación. El niño del próximo milenio necesita otras cosas.

¿Nos hemos parado a pensar qué seres geniales les sirven de modelo a nuestros hijos? ¿Es que en este milenio no hay filósofos, políticos, cantautores, científicos, literatos, etc. por los que nuestros hijos sientan admiración?

Ya no hay seres geniales. Es muy difícil que en esta generación y en las próximas haya seres geniales. Es necesario un cambio, un cambio que aunque se va notando en otros contextos, en educación va a tardar mucho. Ahora bien, mientras haya un pensamiento común no habrá nadie que se salga del sistema. A nuestros jóvenes les preocupan las mismas cosas. Cosas banales, que denotan su falta de personalidad y de criterio.

Nuestro deber es cambiar ese pensamiento único y para ello debemos cambiar el modo de gestionar la información. Abandonemos de una vez por todas la idea de que la memoria es el único modo de aprender. El tiempo ahora es muy necesario para enseñar a pensar, razonar, analizar, sintetizar, expresar, comunicar, controlar, discutir, negociar, consensuar, etc.

¿Están los profesores en condiciones de enseñar?

Los profesores que estamos actualmente en activo tenemos el deber y la obligación de formar a nuestros alumnos para el nuevo milenio, ellos van a ser nuestros gobernantes, nuestros científicos, nuestros poetas, nuestros filósofos, nuestros músicos, etc. Pero… ¿Estamos preparados? ¿Servimos cualquiera para esta tarea?

Pienso que estamos perdidos pero, ¿cómo no vamos a estar perdidos?...

¿Sabe acaso un maestro formado con las mismas herramientas

con las que le formaron a él, ayudar a estos chicos a encontrarse a sí mismos? ¿Sabe un maestro de este milenio proporcionar herramientas y recursos para dar a estos chicos lo que nos están pidiendo a voces?

Evidentemente no, y cada vez menos, porque lo único que estamos transmitiendo a nuestros alumnos es nuestro desencanto, desencanto en vez de nuestro entusiasmo. Un desencanto aprendido, debido a la necesidad e incapacidad para adaptarnos al sistema.

Un titular de un periódico comunicaba este mensaje: «Los docentes se enfrentan a unos estudiantes menos obedientes pero que van por delante en ciertos conocimientos. ¿Hay que volver a la disciplina, o lo que falta es modernizar la enseñanza?»[20].

> Los profesores se enfrentan a los alumnos, especialmente a los adolescentes, más desorientados de la historia. Sin apoyo de creencias religiosas, flotan a la deriva del consumismo y de la Red. Tienen los padres más permisivos de la historia, con problemas para ejercer la autoridad, lo cual se observa cuando hay problemas en el centro, porque se posicionan más del lado del alumno-hijo que del profesor.[21]

Está claro que hay de todo un poco. Los docentes no se actualizan y siguen empleando técnicas de aprendizaje y metodologías en cierto modo obsoletas. A esto le añadimos la pérdida de valores básicos de convivencia tales como respeto, responsabilidad y disciplina.

La enseñanza desde un punto de vista tradicional pierde ahora su sentido. Si el alumno ahora tiene la posibilidad de acceder a la información y, lo que aprende en el colegio, tiene la posibilidad de aprenderlo solo y con un método más sugestivo… Solo aprenderán en el colegio aquellos alumnos cuyo sentido del deber y de la responsabilidad sean valores asumidos desde la más tierna infancia.

Pero… ¿cuántos niños hay de estos? Analizando lo que pasa en las aulas, podemos observar que los menos. En general los alumnos a partir de los seis años se aburren, no atienden, no muestran interés y esta conducta va aumentando en número de niños a medida que ascienden de curso en curso hasta completar la educación Primaria.

Por lo tanto, la primera medida es exigir a los docentes que integren las nuevas tecnologías en sus métodos de enseñanza. El

alumno/a debe percibir la enseñanza como algo novedoso, algo interesante.

En educación Secundaria el problema se agrava ya que se suman otros condicionantes que abordaré más adelante.

El profesor tiene un papel muy importante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo que es realmente cierto es que con el uso de las nuevas tecnologías, el papel del profesor presencial ha perdido la imagen que tenía anteriormente. A medida que el alumno es más autosuficiente y más hábil en el uso de los medios, el profesor parece que queda relegado a un segundo plano. Pero no debemos interpretarlo como algo negativo, todo lo contrario. Que sea el alumno el protagonista del proceso, sin que por ello pierda significado la figura del profesor, es algo a lo que debemos irnos acostumbrando.

El profesor debe seguir siendo el que dirige y controla la situación. Es el responsable del proceso y debe conocer las herramientas para crear las condiciones de aprendizaje. Otra cosa es que se le quiera dar más protagonismo al alumno. Pero no nos equivoquemos, a veces se le da mayor protagonismo porque la situación nos supera y el miedo a admitir que nuestros alumnos saben más, nos obliga a prescindir de las nuevas tecnologías o bien a hacer un mal uso de las mismas.

Así pues, la mala gestión del profesor puede generar un modelo pedagógico centrado en el individualismo y la competitividad, donde no haya lugar para el trabajo en equipo.

Por el contrario, el aprendizaje cooperativo parte de la convicción, largamente experimentada en la práctica, de que el alumnado aprende de una forma más sólida y estimulante cuando, amén de la intervención docente, se suceden de una manera continua las interacciones y las ayudas mutuas entre todos los alumnos y alumnas. Es responsabilidad del profesor crear un clima donde se den este tipo de ocasiones de aprendizaje.

Un estudio, auspiciado y financiado por el Consejo Social[22] de la Universidad de Salamanca, refleja también que los jóvenes universitarios otorgan una mayor responsabilidad a los factores relacionados con el profesorado cuando intentan explicar las posibles causas de su bajo rendimiento. Así entre las quejas más habituales figuran la «falta de estrategias de motivación», la «escasa comunicación con los alumnos», el «tipo de examen utilizado», la «excesiva exigencia», e incluso, la «subjetividad del profesor en la

corrección». Parece claro que hay suficientes variables que inciden en el rendimiento del alumno y que dependen del profesor.

Es por ello que debemos tomar conciencia de la importancia de la figura del profesor como responsable de las estrategias de metodología aplicable, declaración de intenciones, gestión del aprendizaje en el aula, distribución de roles de los alumnos, tipo de evaluación y todos aquellos factores que, combinados con el uso de las nuevas tecnologías, permitan obtener de sus alumnos el máximo rendimiento académico.

Bien, pero ¿cómo puede un profesor crear un clima de aprendizaje en un aula, en la que su gestión no tiene respaldo de la administración?, ¿cómo puede sentirse seguro de su trabajo cuando los alumnos han cobrado tal protagonismo y están tan protegidos que el profesor se siente atado de pies y manos?, ¿cómo se puede trabajar en un aula en la que el TDAH está de moda y es un atenuante contra casi todo tipo de conductas disruptivas?

Espero que el lector comprenda, después de este recorrido, que el fracaso escolar era una crónica anunciada. Es posible que en sus inicios no se presumiese como amenazante, pero de diez años para acá, creo que el que no quiera verlo posiblemente sea porque no encuentra una solución.

Desde las instituciones competentes en este tema, se ha visto una toma de conciencia y una puesta en marcha de planes para paliar este desorden.

El diseño curricular base ya incluía en sus decretos, artículos que «obligaban» al profesorado a introducir los cambios pertinentes que el nuevo enfoque del sistema educativo requería, y así lo fue adaptando paulatinamente a las necesidades de la sociedad tecnológica en la que se vio repentinamente inmerso:

- «El currículo se propone incorporar las nuevas tecnologías de la información como contenido curricular y también como medio didáctico» (DCB-ESO: 10).
- El tercer objetivo de la ESO es «utilizar de forma autónoma y crítica las principales fuentes de información existentes en su entorno (prensa, radio, televisión, revistas especializadas, enciclopedias...) con el fin de planificar sus actividades (trabajo, ocio, consumo...), confrontar informaciones adquiridas previamente y adquirir nuevas informaciones» (DCB-ESO: 78).

- «La segunda medida del desarrollo curricular se refiere a la necesidad de ofrecer al profesorado una amplia gama de materiales curriculares que le ayuden a pasar desde el DCB a la elaboración progresiva de los proyectos curriculares de centro y de las programaciones de ciclo» (DCB-ESO: 59).
- «El uso de recursos próximos de material no sofisticado que los alumnos puedan usar directamente, la proyección de audiovisuales, películas, etc. es de gran importancia para aproximar el mundo a un alumno que pronto deberá integrarse en él como ciudadano» (DCB-ESO: 99).

Ya hace treinta años que se veía necesario un plan de cambio. Sin embargo, parece ser que todo se quedó en eso, en un plan.

Así que los docentes deberán tener en cuenta que dar clase no es subirse a una tarima y explicar la lección, ni coger el libro y subrayar lo más importante, ni hacer aprender de memoria los ríos o los montes de Asia o África.

El modo con que un profesor gestiona su aula proporciona mucha información sobre el estilo de enseñanza del mismo y su implicación en el proceso. Así pues, el trabajo gestionado por el profesor pero protagonizado por los alumnos donde el profesor es un mero instructor que motiva, dirige, controla y suministra las herramientas para el aprendizaje y donde los alumnos se relacionan, se expresan, comparten, crean, aprenden y se desarrollan, implica que detrás de todo hay un docente preocupado por el alumno que tiene en cuenta sus diferencias individuales –aquellas que les hacen singulares– y que desecha las desigualdades y las injusticias, que da una gran importancia a valores como el diálogo, la cooperación, la convivencia, el respeto por las diferencias, la solidaridad…

Nuestro trabajo debe empezar, en primer lugar, por convencer al alumno de que él puede y que nosotros estaremos a su lado para ello, pero no como un mero transmisor de conocimientos obsoletos y enlatados, que van de mano en mano y de generación en generación.

Pienso que la labor del profesorado debe orientarse de manera que el sentido de la capacitación esté dirigido en la búsqueda de la información, pero no para recopilarla, sino para compartirla, tratarla, transformarla y dinamizarla, adaptándola a las necesidades

del momento.

Lo cierto es que es muy complicado. Hay dos razones por las que el cambio debería ser inminente:

Un profesor lo primero que necesita es tener en sí mismo lo que tiene que transmitir. Es decir, contenidos, habilidades y actitudes. El sistema debe facilitar al futuro profesor el desarrollo de esas habilidades, en primer lugar dejando claro que para educar, no vale cualquiera.

Este sistema necesita especialistas y ahora no vale cualquiera porque ya somos demasiados, pero demasiados sumidos en este sistema «sin sentido», obligados a educar niños sin criterio, sin reflexión personal, más preocupados por un futuro absolutamente incierto y, sobre todo y más grave, sin identidad propia, puesto que los primeros que están perdidos son ellos.

La educación de este milenio requiere verdaderos especialistas. Sí, esos que son *superwoman* y *superman,* aquellos/as que tienen como meta el desarrollo del pensamiento, de la creatividad, de valores tales como la disciplina, la responsabilidad, el amor por el trabajo, etc. Profesores/as productivos, que cumplan con la misión del cambio.

En segundo lugar, para quitar el miedo. El miedo a un futuro que nos pintan desgarrador, un futuro que parece sin salida, otro miedo que hemos aprendido los adultos para adaptarnos al sistema. Desde aquí yo sigo diciendo que hay que negarse a transmitir miedo. El miedo no está fuera, está dentro, así que entremos dentro y saquemos nuestro miedo. Saquemos el nuestro para enseñar a nuestros alumnos a que no se resignen a vivir con el suyo. Pero esa tarea no es fácil, para esa tarea no vale cualquiera. Educar en esta línea requiere: ser, tener y saber. Ser capaz, tener herramientas y saber gestionar el conocimiento. Si los profesores fueran verdaderos profesionales y no se cuestionara su capacidad deberían estar absolutamente reconocidos por todas las instituciones y tendría que ser la profesión mejor pagada. El alumno aprendería aquello que le es necesario para el mundo que le va a tocar vivir y se sentiría motivado, pues lo considera indispensable. Durante su preparación conseguiría sus objetivos, esos que le ayudan a ser

> persona y a elegir por sí mismo, con criterio y sin prejuicios. Puedo deciros que no hay nada más satisfactorio en el desarrollo del ser humano que sentirse orgulloso de uno mismo, de su condición y de su valía personal, puesto que este pensamiento es el que libera del miedo.

Estas dos razones nos suscitan una exigencia a aquellos que tienen en su mano la llave del cambio.

El estado deberá invertir mucho, mucho en capital humano. Un capital humano productivo, ese que es insustituible por herramientas informáticas (ordenadores, pizarras digitales o robots de nueva generación). Un capital humano capaz de dibujar con una tiza las rutas del pensamiento en esas cabecitas que cuando sean adultas y lo deseen, tengan criterio propio y capacidad para decidir.

Cuando un profesional ama su trabajo, disfruta con él, no le importan esas dos horas arriba o abajo, porque se siente bien pagado.

Si el gobierno se encargara de buscar profesionales en educación (desde el que hace la ley, hasta el que coge la tiza) y técnicos de seguimiento y/o evaluación, tendríamos un sistema educativo productivo que aseguraría el futuro económico, político y social que todos deseamos.

La educación mueve el mundo y es por ahí por donde tenemos que empezar.

Como hemos visto, los conocimientos están, y aunque varían a medida que la tecnología y la ciencia avanza, ya no es un problema no saber, puesto que el saber está a nuestro alcance y nuestros alumnos lo saben. Saben que el conocimiento está y no lo necesitan. Sin embargo, lo que no saben y sí necesitan, es gestionar lo que sienten y que les impide estar abiertos y receptivos para aprender.

La educación ha emprendido un nuevo camino. De poco vale centrarnos en cocientes intelectuales, contenidos, autoridad impuesta, etc. El nuevo milenio requiere especialistas en la gestión emocional. Ya hemos visto que el modo en cómo el alumno aprende, depende de su personalidad y de su gestión emocional.

Para que este cambio se produzca es necesario introducirlo atendiendo al perfil emocional y a los estilos de aprendizaje. Todos los responsables de la educación, tanto profesores como alumnos, deberán aprender a gestionar el aula desde la educación y control

emocional. Solo así podrán sobrevivir al cambio.

Querido lector, este libro tiene como único objetivo suscitar la reflexión para comprendernos mejor a nosotros, a nuestros hijos y al profesorado. Espero que su lectura ayude a comprender la problemática y nos abra los ojos.

Siembra una acción
y recolectarás una costumbre.
Siembra una costumbre
y recolectarás una forma de ser.
Siembra una forma de ser
y recolectarás un destino.

(Charles Reade)

14. Nuevo milenio: Perfiles emocionales. Importancia del diseño de un cerebro emocional

Desde mayo de 2010 Richard J. Davidson[23] desarrolla un proyecto de investigación centrado en comprender cómo surgen en el cerebro las cualidades que la humanidad viene valorando desde sus inicios y que, a sabiendas que son indispensables para la convivencia, parece que con el estado de bienestar se van perdiendo. Cualidades tales como la caridad, el altruismo, la bondad, el amor, etc. y que parecen ser imprescindibles en el modo de entender por qué nos comportamos como nos comportamos.

Entrenar estas habilidades desde la enseñanza Primaria tiene, según Davidson, un impacto en la atención, la cooperación, la empatía y por ende en el rendimiento académico. Por tanto, me centraré en sus investigaciones para poner de manifiesto la importancia que tienen los perfiles emocionales, y cómo su conocimiento ayudará a paliar las deficiencias del actual sistema educativo.

Cada uno de nosotros se caracteriza por lo que Davidson llama un «perfil emocional». Aunque está relacionado, no es lo mismo hablar de perfil emocional, de temperamento, de personalidad o de estado emocional.

Un estado emocional es una unidad efímera de emoción. Un sentimiento es una emoción que se ha racionalizado y que permanece durante un tiempo mayor. Cuando ese sentimiento le define a uno, no solo durante un tiempo sino a lo largo de los años, se convierte en un rasgo emocional. Por lo tanto, según Davidson, el perfil emocional es una manera consecuente de responder a las experiencias que vivimos a lo largo de nuestra vida. Según él, la personalidad consiste en un conjunto de cualidades superiores que abarcan los rasgos emocionales particulares y los perfiles emocionales.

El perfil emocional está configurado por seis dimensiones. Estas dimensiones no son rasgos de personalidad, ni rasgos emocionales, ni estados de ánimo y mucho menos criterios de diagnóstico en caso de perturbación mental. Estas dimensiones reflejan los descubrimientos de la investigación neurocientífica contemporánea:

- Resistencia: la rapidez o lentitud con que uno se recupera

de la adversidad.

- Actitud: el tiempo que somos capaces de hacer que dure una emoción positiva.
- Intuición social: la pericia a la hora de captar las señales sociales que emiten las personas que uno tiene a su alrededor.
- Autoconciencia: conciencia de uno mismo, el modo en que percibimos los sentimientos corporales producto de nuestras emociones.
- Sensibilidad al contexto: cómo se nos da regular nuestras respuestas emocionales para tomar en cuenta el contexto en el que nos encontramos.
- Atención: lo clara y enfocada que está nuestra concentración.

Una persona impulsiva sería una combinación de atención descentrada y una autoconciencia baja.

Una persona paciente: combinación de alta autoconciencia y elevada sensibilidad al contexto.

El tímido: una combinación de recuperación lenta en la dimensión de la resistencia y una baja sensibilidad al contexto. La timidez y el recelo o la desconfianza se extienden más allá de los contextos en que podrían ser normales.

El ansioso: una combinación de recuperación lenta, de actitud negativa y de niveles altos de autoconciencia y un estilo de atención descentrado.

El optimista: una combinación de recuperación rápida con una actitud positiva.

Infeliz crónico: una combinación de lentitud en la recuperación y una actitud negativa, con el resultado de no ser capaz de hacer que duren las emociones positivas y, cuando sufre reveses o contratiempos, acaba sumido en las emociones negativas.

Como vemos, estos rasgos de personalidad, como muchos otros, surgen de las diferentes permutaciones de las seis dimensiones descritas anteriormente. El modo en que se combinan estas no depende, como se pensaba antes, del sistema límbico (cerebro emocional). Es la corteza prefrontal donde se hacen conscientes esas emociones, la responsable de estas combinaciones, es decir, lo que cada persona piensa en cada situación hace que se comporte de una manera o de otra.

Una persona tímida que no se atreve a pedir un favor, por ejemplo, puede actuar de dos maneras: se inhibe y desiste de hacerlo o se sobrepone a la timidez y pide el favor. El modo de actuar traerá consecuencias muy diferentes. En el primer caso, la persona se sentirá a disgusto consigo misma y disminuirá el nivel de autoestima. En el segundo caso, la persona se sentirá satisfecha con su desempeño y ganará en autoconfianza. Ambas se situarán en un plano diferente en su línea de actuación.

Las funciones cognitivas propias de este área cerebral desempeñan un papel tan importante en las emociones como el sistema límbico. El entrenamiento mental puede modificar los patrones de actividad en el cerebro y fortalecer, por ejemplo, la empatía, la compasión, el optimismo y la sensación de bienestar. Según la actividad de la corteza prefrontal, una actividad puede ir asociada con la felicidad y la actitud o con el miedo, la repulsión, la ansiedad y la renuncia.

La mayoría de los estudios realizados sostienen que la emoción comprende dos fases. La primera es la excitación fisiológica producida por dicha emoción (ritmo al que late el corazón, sudoración, sonro-jo, etc.). Esta excitación fisiológica proporciona el componente energético de la emoción. La segunda fase es la evaluación cognitiva que hacemos de esa señal fisiológica. Solo la interpretación cognitiva de esa excitación nos cuenta qué es lo que sentimos.

James[24] propone que la emoción es la percepción del cambio corporal. Según este modelo, el miedo, por ejemplo, proviene de la percepción de que nuestros corazones laten más rápidamente y/o que nos quedamos paralizados donde estamos, incapaces de movernos. Los cambios corporales están provocados por el entorno. Así, una sombra en el portal, provoca la emoción que producirá el cambio corporal. La evaluación de ese cambio vendrá definida por nuestro perfil emocional.

Cada uno respondemos de manera diferente a aquello que desencadena la emoción. No podemos hablar de «la mayoría», ni de «casi todos» o de «la media». Hay tal variación en el modo de respuesta que la única solución es «conocerse a uno mismo».

Las personas con perfiles emocionales diferentes, responden de manera diferente en cuanto a género, intensidad y duración de sus dimensiones emocionales. Y esta respuesta puede variar en función del entrenamiento cerebral. Así ante un divorcio, un éxito

profesional o un altibajo en la vida, una persona ansiosa, por ejemplo, pero entrenada, responderá con mejores resultados que otra que no lo está.

No podemos entendernos a nosotros mismos ni a los demás sin una comprensión completa de la emoción. Solo de este modo podremos entender la personalidad, el temperamento, los trastornos de angustia y la depresión.

Situaremos ahora en los extremos de cada una de las dimensiones del perfil emocional, el modo en cómo responderían las personas según se sitúen en el extremo positivo o negativo. La combinación de las diferentes posiciones que ocupamos en cada una de las dimensiones, equivale al perfil emocional total.

Perfiles de resistencia: ¿superamos los reveses o sufrimos una debacle cada vez que ocurre una desgracia?, ¿somos capaces de mostrar tenacidad o nos rendimos antes de empezar la lucha?, ¿reaccionamos con energía ante los reveses o sencillamente nos rendimos?

Ante cualquier contratiempo, desde el más nimio como ver heces de perro en la acera hasta profundas pérdidas como la muerte de un ser querido, tienen lo que se llama un tiempo normativo de recuperación, que consiste en el tiempo medio en que uno tarda en recuperarse. Las réplicas de ese contratiempo afectan a nuestros niveles de estrés y a nuestro estado de ánimo.

No importa lo grande o pequeña que sea la adversidad en concreto, existen grandes diferencias en el tiempo que las personas tardan en recuperarse. Lo curioso es que no somos conscientes de ese tiempo de recuperación.

Las personas en uno de los extremos de esta dimensión se recuperan pronto de la adversidad. Los que se sitúan en el otro extremo se recuperan lentamente, quedan paralizados por la adversidad.

Perfiles de actitud: ¿Permitimos que las nubes emocionales oscurezcan el aspecto alegre y optimista de la vida? ¿Mantenemos un elevado nivel de energía y compromiso, incluso cuando las cosas no salen como se quiere?, ¿o tendemos hacia el cinismo y el pesimismo, esforzándonos por no ver nada positivo? A las personas que se sitúan en un extremo del espectro de la actitud se las puede describir como positivas. Los circuitos cerebrales asociados con emociones positivas siguen activos mucho más tiempo que las personas que se sitúan en el otro extremo. Es curioso, pero se ha

comprobado que los músculos que contribuyen a la expresión de la sonrisa, también siguen activos durante más tiempo.

Los encuentros sociales para personas con un perfil alto en la dimensión de la actitud son un placer, algo que podría ser perfectamente una fuente de infelicidad o ansiedad. Las personas que se sitúan en este extremo ven lo positivo en todo, lo cual puede hacer que ignoren los signos de alerta o de advertencia, tanto en su vida personal como en la profesional. Se trataría de individuos que viven en el extremo «positivo» de la actitud.

Las personas que se sitúan en el otro extremo tienen dificultad para que la alegría y la felicidad aniden en ellas. Tienen sensaciones de bienestar, pero son sensaciones que no perduran mucho tiempo. Les resulta difícil experimentar placer por un periodo prolongado de tiempo. Corren el peligro de caer en depresión clínica o en adicciones. Tienden a ser tristes y negativas.

La capacidad para mantenerse optimista y hacer que una emoción positiva dure con el tiempo, es la medida decisiva de la actitud que debemos adoptar para desarrollar nuestro perfil emocional.

Perfiles de intuición social: ¿Sabemos interpretar el lenguaje corporal y podemos leer el tono de voz? ¿Somos capaces de intuir si nuestro interlocutor quiere hablar o estar solo, si está estresado hasta el límite o está sosegado?, ¿o por el contrario las indicaciones de los estados de ánimo que la gente exterioriza nos deja perplejos o ciegos ante ellas? Alguien que mira a los ojos de su interlocutor tiende a tener una intuición social más intensa que alguien que mira a la boca o hacia otro lado. El movimiento ocular genera una actividad cerebral que puede ser medida. Se utiliza un aparato láser de seguimiento de la mirada mientras se efectúa un escáner cerebral con la técnica de generación de imágenes por medio de resonancia magnética funcional.

Las personas difieren de manera extraordinaria en la forma en que son sensibles a las indicaciones sociales de carácter no verbal. Es decir, mientras que unas interpretan en el semblante de los demás aquello que sienten, a otras les resulta una tarea desconcertante. Los que se sitúan en uno de los extremos de este espectro son personas socialmente intuitivas, con una misteriosa habilidad para captar sutiles pistas no verbales, interpretar el lenguaje corporal, las entonaciones vocales y las expresiones faciales de otras personas. Las situadas en el otro son a menudo

personas desconcertadas, más desconfiadas e inseguras.

Personas con conciencia de sí mismas: ¿Somos conscientes de nuestros propios pensamientos y sentimientos? ¿Nos damos cuenta de los mensajes que nuestro cuerpo nos envía?, o ¿respondemos sin darnos cuenta de por qué lo hacemos? ¿Somos reflexivos u opacos al pensamiento consciente? En un extremo de este espectro se sitúan los autoconscientes o conscientes de sí mismos. Sumamente conscientes de sus pensamientos y sus sentimientos, a la vez que muy receptivos a las señales de su cuerpo. Saben cuando discuten con un hijo, que no es el hijo el motivo de su furia, sino la discusión que han tenido por la mañana en el trabajo. Saben interpretar el motivo por el que en ocasiones están cansados cuando la causa no es el exceso de actividad física o mental, etc. No obstante, hay personas opacas, es decir, los que responden a su entorno sin la conciencia de por qué lo hacen. Son mudas y ciegas respecto a sus emociones. No es que las nieguen, es que son inconscientes a las pistas emocionales que surgen del interior de su cuerpo.

Perfiles de sensibilidad al contexto: ¿Somos capaces de adaptarnos a las circunstancias y diferenciar los contextos? ¿Entendemos que el jefe, la madre o el amigo deben ser tratados de manera diferente? ¿Nos comportamos igual en una cita, en un funeral, en la iglesia o en nuestro lugar de trabajo? ¿Nos sorprende que nos digan que nuestro comportamiento no ha sido el adecuado? Casi todos sabemos cuándo conversaciones de un cierto cariz emocional están fuera de lugar en determinadas circunstancias. Las personas especialmente conscientes del marco social son aquellas que tienen una sensibilidad que sintoniza con el contexto social y se hallan en el extremo positivo de esta dimensión. En el otro extremo, se sitúan aquellas personas que se muestran ajenas al marco social, aquellas que desconectan. No se dan cuenta de las reglas implícitas por las que se rigen las relaciones sociales. Hacen que un comportamiento que sería aceptable en un contexto, resulte desagradable o claramente ofensivo en otro. Dependiendo de con quién estemos interactuando y en qué circunstancias lo hagamos, hay diferentes reglas y expectativas. También la actividad cerebral puede comprobarse mediante mediciones. El hipocampo, en este aspecto, parece desempeñar un papel importante en la aprehensión del contexto.

Perfiles de atención: ¿Somos capaces de descartar aquello que distorsiona nuestra atención? ¿Nos asaltan pensamientos de hechos

pasados impidiendo concentrarnos en la tarea?

El incluir la atención en el conjunto de las dimensiones del perfil emocional puede parecer extraño, ya que es más bien un componente de la capacidad cognitiva. Davidson lo incluye porque considera que un elemento externo distorsionante puede acaparar nuestra atención y desviarnos de aquella actividad en la que estábamos concentrados. Si va acompañado o revestido de una capa emocional, puede ser más difícil su manejo. Por ejemplo, si hemos discutido con un compañero en el trabajo y estamos afectados por ello, nos resultarán más estridentes los ruidos del restaurante en el que estamos almorzando. Si estamos preocupados por una posible bajada de sueldo, estaremos más sensibles cuando nuestro hijo nos trae las notas con tres insuficientes, etc.

En nuestra vida y entorno, las señales emocionales no solo se encuentran en todas partes, sino que son también una fuente de intensas distracciones, que a menudo interfieren en nuestra capacidad, tanto de realizar tareas, como de mantenernos ecuánimes. En un extremo de este espectro se hallan las personas centradas en el aquí y el ahora. Capaces de estar solo pendientes de una conversación concreta en medio del bullicio de una fiesta. Saben desconectar pese a encontrarse en pleno torbellino emocional. Son capaces de concentrarse pese a la existencia de intrusiones cargadas emocionalmente, filtrando la ansiedad que sobrecarga el ambiente a su alrededor.

En el otro extremo estarían las personas dispersas. No dejan de distraerse por estímulos emocionales que nada tienen que ver con lo que las ocupa. En muchos sentidos, ser capaz de eliminar o filtrar las distracciones emocionales establece los elementos fundamentales en los que se basan otros aspectos de nuestra vida emocional. Por lo tanto una atención centrada, desempeña un papel en otras de las dimensiones del perfil emocional. Por ejemplo, la conciencia de uno mismo requiere que se preste atención a las señales que vienen del propio cuerpo; y en la intuición social, requiere que nos centremos en las pistas e indicaciones sociales.

Nuestro perfil emocional es el resultado del conjunto de circuitos neuronales que se forman durante los primeros años de vida con arreglo a la genética que heredamos y a través de las experiencias que tenemos, pero la interconexión de esos circuitos no queda fijada para siempre. No reaccionamos igual ante un hecho a una edad y a otra. No nos comportamos igual si estamos enamorados como si no

lo estamos. El perfil emocional suele permanecer bastante estable a lo largo del tiempo, pero puede alterarse por experiencias casuales, así como por un esfuerzo intencionado y consciente en cualquier momento de nuestra vida, a través del cultivo deliberado de cualidades mentales específicas o hábitos concretos.

Dado que el perfil emocional es producto de todas las funciones cerebrales –conexiones, circuitos, relaciones de estructura-función, neuroquímica–, la consecuencia es innegable. El cerebro contiene las claves de la interacción social y, puesto que el cerebro puede cambiar de esta manera fundamental, el perfil emocional puede cambiar también.

Podemos afirmar entonces que la actividad mental a través de la terapia cognitivo-conductual puede modificar la función cerebral. A través del entrenamiento de la mente podemos modificar nuestros patrones de actividad cerebral y la estructura misma de nuestro cerebro, de tal modo que cambiará nuestro perfil emocional. Así pues, en el caso de que nuestro propio perfil emocional interfiera en nuestra vida impidiéndonos ser felices, o si nos impidiese alcanzar nuestras metas o sencillamente nos afligiese o angustiase debemos considerar la posibilidad de hacer un esfuerzo para cambiar dicho perfil.

Es curioso comprobar cómo la actividad cerebral cambia de intensidad y de localización, según la dimensión del perfil emocional que utilizamos en cada situación.

En la dimensión de la resistencia, es la corteza prefontal del hemisferio izquierdo la que presenta mayor actividad. Mientras que la falta de capacidad para sobreponerse al dolor, la adversidad y a los traumas proviene de una mayor actividad en el hemisferio derecho. El hipocampo, por ejemplo, sintoniza y adapta la conducta al contexto.

En el caso de la autoconciencia, la actividad cerebral se sitúa en una región cerebral llamada ínsula. También es en el núcleo accumbens y la corteza prefrontal del hemisferio izquierdo, donde la actividad es mayor cuando hay un alto nivel de emociones positivas. Una actitud vital negativa tiene como consecuencia una actividad menor en esta región.

El estudio de los perfiles emocionales y la actividad cerebral pone de manifiesto que existe un patrón inequívoco de actividad neuronal que sirve de base a cada una de las dimensiones que conforman el perfil emocional, y que esa actividad ocurre en

distintas regiones del encéfalo.

Davidson constata con su estudio sobre los perfiles emocionales, la importancia que tiene el pensamiento en el procesamiento emocional que vimos en el capítulo «Cómo aprende el cerebro» y lo resume diciendo: «el conjunto de circuitos del cerebro emocional a menudo se solapa con el cerebro racional que piensa, de manera integrada y sin fisuras».

Estos hechos sobre la organización neuronal de las emociones, dice Davidson, tienen importantes consecuencias para entender por qué nuestras percepciones y pensamientos se alteran con las emociones. Asimismo, estos hechos nos ayudan a explicar cómo utilizamos nuestro pensamiento para regular de forma intencionada y transformar nuestras emociones.

Podemos decir, por lo tanto, que nuestro destino psicológico no depende exclusivamente de nuestra genética. La base genética de la timidez, la agresividad, la impulsividad o la delincuencia se pueden manifestar o no dependiendo de cuáles hayan sido las experiencias vividas desde la infancia.

A veces, una dimensión del perfil emocional puede ser tan extrema que se convierte en una patología. Si la dimensión de intuición social es tan extrema que resulta difícil entender las interacciones sociales básicas de tal modo que impide tener relaciones personales, ese perfil se ha vuelto patológico. También resulta patológico el perfil emocional regido por una conciencia de uno mismo tan extrema como para no darse cuenta que hay que tomar medidas para reducir el estrés y la ansiedad. Cuando nuestra dimensión de la atención se extrapola como para no permitirnos terminar tareas sencillas o saber lo que necesitamos para tener éxito en el ámbito académico o en nuestra carrera profesional, estaríamos ante un perfil patológico que nos llevaría a desarrollar un auténtico déficit de atención e hiperactividad.

¿Cociente intelectual o perfil emocional? Una alternativa al cambio

Al empezar el curso, los profesores solemos mirar los informes de los alumnos que recibimos. Estos informes, en general, responden a criterios académicos. En ocasiones cuando los resultados académicos no han sido buenos, se hace alusión a problemas de aprendizaje. Se pueden hacer de un alumno los siguientes

comentarios: «le cuesta el razonamiento matemático», «su velocidad lectora no alcanza el nivel marcado en la programación de aula», «su comprensión lectora es muy deficiente», «el cálculo mental no corresponde a su edad», etc. Difícilmente se escriben aspectos positivos del alumno. Da la sensación que se dan por sobreentendidos.

Es muy raro leer en un informe comentarios del tipo:

- Es un chico/a seguro de sí mismo/a.
- Reconoce sus reacciones y sabe qué sentimientos están presentes en dichas reacciones.
- Es capaz de hablar abiertamente expresando sus derechos sin agresividad o pasividad.
- Es un chico/a comprometido/a con su vida.
- Tolera bien el estrés y controla sus impulsos.
- Mantiene una actitud positiva ante las adversidades y suele mirar siempre el lado bueno de la vida.
- Disfruta de sí mismo y de los demás.
- Posee la habilidad para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- Comprende y muestra interés por los demás, asume y cumple las reglas del grupo.
- Se lleva bien con sus compañeros, es capaz de dar y recibir afecto.
- Tiene amigos y se siente a gusto con ellos.
- Es flexible ante los problemas que se originan en el aula y es capaz de adaptar su comportamiento para ajustarse a una nueva situación.

Es evidente que este tipo de valoraciones no se tienen en cuenta a la hora de evaluar a un alumno, y es que no nos damos cuenta que, aunque cambia la familia, cambia la escuela y cambia la sociedad, no cambian ni los contenidos académicos, ni el modo de impartir las clases, ni la manera de evaluar al alumno.

Una evaluación centrada en criterios de tipo emocional como los anteriores, es de gran importancia a la hora de gestionar el conocimiento. Esta nueva generación de alumnos no aprueba, no porque no sepa. No aprueba porque no es capaz de concentrarse en su tarea y no se concentra por dos cosas:

porque no le interesa nada lo que le cuentan en el colegio

sus profesores,
porque no está conectado al colegio.

Como dije anteriormente, no le interesa porque sabe que lo que le cuentan en el colegio lo puede encontrar por medio de otras fuentes de información.

Y no está conectado al colegio porque, como he dicho también a lo largo de la lectura de este libro, el hogar y la escuela llevan caminos muy diferentes. Los aprendizajes que se deben adquirir en el seno familiar y que deben estar afianzados antes de comenzar la etapa escolar, brillan por su ausencia. Autonomía, atención y obediencia son aprendizajes básicos que, trabajados desde el primer año de vida, facilitarían mucho la labor del profesor y el aprendizaje del alumno.

Por lo tanto, una vez vista la importancia que tiene para el aprendizaje del alumno el perfil emocional del mismo, habrá que diseñar el currículo teniendo en cuenta el perfil emocional, las nuevas tecnologías y los intereses del alumno.

Un currículo basado en contenidos obsoletos y objetivos ajenos a los intereses del alumno, como se viene haciendo hasta ahora, no tiene ningún sentido. Está comprobado que ese sistema nos avoca al absentismo y al fracaso escolar.

A lo largo de este libro, hemos podido comprobar cómo la sociedad ha ido cambiando y con ella el tipo de relaciones que se establecen en la familia, que una sobreprotección trae consigo hijos dependientes y con poca capacidad para organizarse y para ser autónomos, que un cociente intelectual elevado no es condición suficiente para evitar el fracaso escolar, que el cerebro aprende y que no tiene edad… y, también, cómo las emociones bien canalizadas mediante un pensamiento coherente pueden modificar la conducta. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿es posible que nuestro modo de vida nos impida:

- ver con claridad si la conducta de nuestro hijo es la adecuada?
- ponerles límites y exigirles en función de sus capacidades?
- ejercer con sabiduría mientras nos invade un sentimiento de culpa debido al poco tiempo que pasamos con ellos?
- provocarles un «sufrimiento» con nuestras reprimendas que posteriormente no sepamos nosotros procesar?

Ahora estamos en condiciones de tomar conciencia para frenar esta situación. Sabemos que el cerebro es plástico y que puede cambiar mediante un entrenamiento adecuado.

15. Nos ponemos en marcha

Dedicaré este capítulo a exponer de forma práctica, mediante ejemplos, cómo solemos actuar los padres y cuál debe ser nuestra actuación ante las distintas situaciones que se nos plantean en el día a día.

SITUACIÓN 1: Ernesto y Juana son padres de Alfredo. Alfredo de 14 años llega una tarde a casa diciendo que hay un compañero en clase que le molesta.

—Mamá, ¡estoy harto! Mi compañero de detrás se pasa el día molestándome. Me mueve la silla, me tira papeles, se ríe de mí. No puedo concentrarme y como no atiendo, la profesora siempre me regaña a mí.

—Pues hijo, díselo a la profesora.

—Sí, claro. Para que se rían todos y me digan que soy un chivato y un *pringao*.

—Pues dime entonces qué quieres que haga.

—No lo sé, pero no aguanto más.

—Dile a la profesora que te cambie de sitio.

—¿Y si me pregunta por qué?

—Pues le dices que no ves bien desde atrás.

—Pero mamá… ¡si estoy en la segunda fila!

—Hijo, pues no sé qué decirte… Hablaré con tu padre a ver qué se puede hacer.

—Ernesto, estoy muy preocupada. Alfredo está fatal, hoy me ha dicho que le regaña la profesora porque no atiende en clase, y resulta que es por culpa de un compañero que lo tiene frito.

—Pero, ¿qué le hace?

—Se ríe de él y no le deja concentrarse.

—¿Y qué le has dicho?

—Que se lo diga a la profesora, pero dice que tiene miedo que le llamen acusica. Yo creo que lo mejor es que vayamos a hablar con la tutora y que nos diga qué debemos hacer.

Los padres van al colegio a hablar con la tutora. Esta les dice que lo tendrá en cuenta. Al día siguiente, la profesora cambia a Alfredo de sitio.

Aparentemente es una reacción normal: el hijo se siente mal y le

comenta a sus padres su estado de malestar. Los padres toman cartas en el asunto y la profesora resuelve el problema cambiando a Alfredo de sitio.

Esta no es la solución, lo único que se ha conseguido con esto es «poner un parche». El problema no es que un niño molesta a Alfredo. El problema es que Alfredo no sabe enfrentarse a una situación que solo le corresponde a él resolver. En el momento en que la situación se resuelve debido a intervención de los padres, cuando más adelante surja otra parecida, Alfredo recurrirá de nuevo a sus padres para que ellos, una vez más, le saquen a su hijo «las castañas del fuego». Los padres están impidiendo a Alfredo que aprenda dos cosas: la habilidad personal de «hacerse respetar» y la habilidad social «empatía» que le permita adivinar el comportamiento de su compañero para con él.

Ahora veremos cómo se debe resolver la situación, de modo eficaz para el desarrollo personal de Alfredo.

—Mamá, ¡estoy harto! Mi compañero de detrás se pasa el día molestándome. Me mueve la silla, me tira papeles, se ríe de mí. No puedo concentrarme y como no atiendo, la profesora siempre me regaña a mí.

—Pues hijo, qué quieres que yo te diga.

—Pues… qué puedo hacer.

—A ver Alfredo, este es un tema tuyo, tú debes saber qué es lo que tienes que hacer, yo no te puedo ayudar. A ti, ¿qué te gustaría hacer?

—¡Pues darle un guantazo!

—Y eso ¿resolvería la situación?

—Hombre, no la resolvería, porque me caería un paquete a mí por pegarle, pero me quedaría muy a gusto.

—¿Pero te atreves a darle un guantazo?

—La verdad es… que no, pero es que estoy harto.

—Pues piensa otra manera de hacer las cosas, de modo que te sirva a ti y a él.

—¡Ay mamá! Si es que no sé que hacer.

—Pues entonces aguántate y pasa de él.

Así queda la cosa y así se va Alfredo al día siguiente al colegio. Ahora pueden ocurrir dos cosas, que la situación no vaya a más y se diluya con el tiempo, que es lo que suele ocurrir, o que Alfredo siga insistiendo y pidiendo ayuda. Aquí hay que observar la conducta de

Alfredo en el día a día y valorar con sentido común si la situación le sobrepasa y le bloquea. En este caso, si le vemos compungido, triste y desanimado debemos ayudarle. Nuestra ayuda siempre estará encaminada a ofrecerle a él la solución, pero nunca actuar por él. Nuestra respuesta puede ser:

—Alfredo, no te veo bien, ¿has resuelto el tema con tu compañero?

—Pues no.

—Mira hijo, yo puedo ir a hablar con tu tutora o con la directora y contarles lo que está pasando, pero eso no te ayudaría nada. Tus cosas son tuyas y el modo de resolverlas te corresponde a ti, así que yo te aconsejaría que cuando te moleste, o pasas de él pues «no hay mejor desprecio que no hacer aprecio», o le sueltas una fresca del tipo «¿qué pasa tío, que Dios solo te ha dado cerebro para machacar a los demás?, o ¿dispones de otras habilidades?», «¿Por qué no te metes con otro», etc.

Podremos darle a nuestro hijo todo tipo de soluciones, pero nunca debemos hacer por él nada que él deba hacer por sí mismo. Así los padres están potenciando en Alfredo la capacidad para que él reflexione lo que es mejor para él, en función de sus capacidades y aprenderá por sí mismo a enfrentarse a sus problemas en el entorno.

SITUACIÓN 2: Miguel está divorciado hace 8 años de María, madre de Natalia. Miguel vive desde hace 5 años con Jimena. Uno de cada dos fines de semana Natalia de 14 años, lo pasa con Jimena y Miguel. En esta ocasión Natalia tiene una fiesta con sus amigos y al salir de casa su padre la llama para despedirse y cuando la ve, le llama la atención su atuendo.

—Natalia, pero… ¿has visto cómo vas?

—Pues claro, me he vestido yo.

—Pues a mí no me parece que una niña de tu edad lleve esa minifalda y esos tacones. ¿Se puede saber a dónde vas así?

—¡Ay papá! Qué pereza… Ya te lo he dicho, nos vamos a casa de Norber a tomar algo y a estar allí. ¿No me dices que no te gusta que estemos en la calle? No entiendo nada, el caso es no dejarme en paz. Cuando no es una cosa es otra.

—Oye, Natalia, a mí no me hables así, que sabes que no te lo consiento.

—¡Joder! Pero si no te he dicho nada.

—Mira, haz el favor de cambiarte esa falda, ¡vas enseñando las bragas!

—Pero, ¡qué bragas ni qué leches! Si llevo *leggins*. Mira déjame en paz, métete en tus asuntos y a mí olvídame que ya soy mayorcita.

—Pues así no sales, además te quitas la mitad del maquillaje, que vas como una puerta.

—Eso lo dirás tú, ¡me largo!

Miguel se levanta y se pone delante de la puerta impidiendo a Natalia que salga. Natalia se pone histérica y empieza a forcejear con su padre.

—Pero bueno, ¡te vas a quitar! Mira que me pongo a gritar y se enteran todos los vecinos que me estás dando una paliza.

En este momento interviene Jimena.

—Pero bueno Natalia, haz el favor de respetar a tu padre y tranquilizarte. Parece mentira, sabes que tu padre solo quiere lo mejor para ti. Se pasa la vida intentando darte todos los caprichos y tú se lo agradeces así.

—Bueno… ¡Lo que faltaba! ¡Pero quién te crees que eres tú para meterte! Haz el favor de callarte, que ya tengo bastante con uno.

—Oye guapa que no te he dicho nada para que te pongas así conmigo. Anda que si fueras hija mía te daba un tortazo y te quitaba la tontería.

—Pero bueno… ¡Te quieres ir de mi vistaaaaa! ¡Papáaaa dile que me dejeee!

—Jimena por favor ve al salón y déjanos a nosotros.

—Pero bueno… si lo único que le he dicho es que solo piensas en ella.

Miguel ya alterado…

—Jimena, ¡déjanos por favor!

—¿Que si os dejo?... ¡Como que me voy! Esto es insoportable, a ver si educas a tu hija y podemos pasar algún fin de semana tranquilo, porque esto es un infierno.

Jimena sale de casa dando un portazo.

—¡Ves! ¿Ves lo que has conseguido?

—¿Yo?... pero, ¡qué culpa tengo yo que tengas una novia que es imbécil y que se mete donde no la llaman! Además, ¿sabes qué te digo? Que estoy harta de venir los fines de semana, cuando no es por una cosa es por otra pero ya no se puede estar a gusto.

Natalia sale por la puerta con la minifalda y pintada como una

puerta.

En este caso Miguel comete tres errores. El primero al preguntarle a su hija: «¿Has visto cómo vas?». Es evidente, se ha vestido ella. El segundo, dar explicaciones innecesarias y el tercero permitir que su hija le falte el respeto a su novia. Jimena comete otro error que es intervenir en la discusión entre padre e hija.

A menudo ocurre que los padres no han contemplado previamente si van a ser capaces de salirse con la suya en situaciones como la del ejemplo. Ellos dicen lo primero que piensan sin analizar las consecuencias, y no hay mayor error que reprender a un hijo e intentar hacer que cambie su conducta sin conseguirlo. Esto supone que el hijo queda por encima de su padre/madre. ¡Ha ganado la batalla! Lo que significa que está fuerte para la próxima, ya sabe lo que tiene que hacer. Mientras, los padres, van perdiendo la confianza en sí mismos y temiendo que la próxima vez ocurra lo mismo, eluden la situación como el avestruz «metiendo la cabeza debajo del ala», haciendo como que no ven nada y permitiendo a su hijo/a que vaya ganando terreno, hasta que llegue el momento en el que es el hijo/a quien manda en casa. La situación debería resolverse de la siguiente manera:

Miguel está leyendo el periódico, cuando su hija se despide de él para ir a la fiesta.

—Natalia, no me parece oportuno que con la edad que tienes vayas así pintada, y con esa minifalda.

—Pero papá, ¡Qué chorradas dices! Si va todo el mundo igual.

—A mí me da igual «todo el mundo».

—¡Venga papá, joder… que no te enteras! No pienso ir como una monja.

—Pues no vayas.

—Pero, a ti… ¿Qué te pasa? ¿Te pasa algo a caso? ¿O es que te ha dado hoy por darme por saco?

—A mí no me pasa nada. Así no sales.

—Pues te advierto que como no me dejes ir así, ¡me largo y no vuelvo!

Natalia se va a su cuarto vociferando y se tumba en la cama llorando.

Aquí pueden ocurrir dos cosas, que Natalia se quede en su cuarto llorando o que no haga ni caso a su padre y se vaya de casa tal y como ella había decidido. Si se queda en casa, el padre es el que

debe ir a la habitación cuando haya pasado el tiempo necesario para que se desahogue (30 minutos aproximadamente). Entonces, suavemente y con cariño, debe hacerla entrar en razón. Permitirle que se pinte un poco, pero no exageradamente y ponerse otra ropa menos escandalosa.

Si Natalia no lo acepta, entonces Miguel saldrá del cuarto y volverá a su periódico.

Si Natalia hace oídos sordos a su padre y se va de casa, entonces lo ideal sería que Miguel desconectara el teléfono y cuando ella volviese a casa se encontrara que no puede meter la llave. Ella llamaría al timbre descompuesta, pero Miguel no debería abrir. Debería mantener esta postura el tiempo necesario para que Natalia reflexionase sobre lo que ha pasado (30 minutos). Una vez que ha pasado la fiesta, Natalia ya no está condicionada por la situación, ahora está cansada y lo que le apetece es acostarse en su cama calentita. Cuando ve que esto no va a darse, tomará conciencia de lo duro que debe ser estar a las malas con su padre. Cuando haya pasado este tiempo, Miguel le abrirá la puerta y le dirá «pasa, mañana hablaremos». Al día siguiente, el mensaje ha de ser muy claro:

—Que sea la última vez que te vas de casa si permiso. La próxima vez no entras. Este fin de semana estás castigada sin salir. No quiero ni una palabra más.

Mientras tanto, Jimena debe permanecer inmóvil, solo servirá de ayuda para aconsejar a Miguel, pero nunca para educar a Natalia.

Situación 3: Miguel Ángel y Berenice son padres de Matías, un niño de siete años. Matías se levanta una mañana y le dice a su madre que no quiere ir al colegio.

—¡Vamos Matías que son las 8:30 h!

—Joooo, mamá es que tengo mucho sueño.

—¡Venga Matías déjate de tonterías, que es muy tarde!

—De verdad mamá, te lo digo en serio es que… No quiero ir al cole…

Matías se pone a llorar y su madre empieza a cuestionarse si llevarle o no.

—Pero Matías, ¿qué te pasa?

—No lo sé mamá no me encuentro bien…

—Pero hijo, ¿te duele algo?

—Sí… un poco la tripa.

—Pero… ¿Te duele mucho?

—Sí.

—Bueno… pues no sé… quédate en casa.

A partir de este momento, la situación se repite. Cada vez que Matías no quiere ir al colegio, su madre se cuestiona cuál es su dolencia. Habla con su marido:

—Miguel Ángel, estoy muy preocupada, Matías se levanta por las mañanas con dolor de tripa.

—Pero, ¿qué es lo que cena? A ver si la leche le sienta mal, he oído que la leche no es tan buena como se piensa y Matías toma muchos yogures y siempre toma leche de postre.

—No lo sé, pero… a ver si va a tener algo.

—¿Algo de qué?

—Pues hijo, no sé… algo.

—Pues vamos a llevarle al médico y nos quedamos tranquilos.

A partir de aquí empieza el vía crucis. Matías va de médico en médico y de prueba en prueba (análisis, pruebas de alergia, etc.). Al final dan en el clavo. Matías tiene el *Helicobacter pylori.*

Este es un caso que se repite a menudo en los colegios. No es mi intención confundir al lector, pero… ¿ni Miguel Ángel ni Berenice se plantean en algún momento que Matías lo que quiere es quedarse en su casa haciendo lo que le gusta en vez de ir al colegio a hacer lo que le mandan? Sí, ya se… los lectores se preguntarán: «¿Cómo no voy a creer a mi hijo cuando me dice que le duele algo? Además Matías tenía razón, el diagnóstico está claro *Helicobacter pylori*». Pues bien, queridos lectores, mis años de experiencia me han demostrado que *Helicobacter pylori,* el colon irritable, el asma, muchas alergias, dolores de cabeza, gastritis, etc. las tenemos todos en potencia, pero solo se hacen visibles en aquellas personas que se empeñan en encontrarlas.

Matías, además de tener el *Helicobacter pylori,* es un niño muy inteligente, disfruta en su casa con sus cosas porque es muy imaginativo y le encanta el aprendizaje por descubrimiento. En casa aprende con sus padres en el *ipad.* Los fines de semana se va con su padre en bici, le llevan a ver a los primos o al cine por las tardes. No tiene hermanos pero no le importa, todo es para él, el cariño de sus padres, la atención de los adultos y todo tipo de material electrónico para su aprendizaje. Matías se aburre en clase, no le gusta que le cuenten nada que él considera que lo puede aprender

de otra manera mucho más atractiva.

Berenice y Miguel Ángel cuando su hijo les dice que no quiere ir al colegio, deberían haber reaccionado así:

—Venga Matías, déjate de tonterías y sube al coche.

—¡Que no mamá, que voy a vomitar!

—Pues vomita, a lo mejor te ha sentado mal el desayuno y es mejor echarlo.

—¡Que no mamá, que es verdad! Que no puedo vomitar, solo que me duele mucho la tripa.

—Bueno tesoro, cuando llegues al cole, ya verás como se te pasa.

Y así, aguantar hasta ver cómo evoluciona la situación. A veces, va a más, pero otras veces cuando es capricho por parte del niño y él ve que no tiene posibilidad de hacer cambiar de opinión a sus padres, el tema se resuelve. Mientras tanto, los padres deben pedir tutoría en el colegio y hablar con el profesor de Matías para que les dé su opinión al respecto, pero en ningún momento culpar al profesor de la falta de interés que tiene el niño por el colegio. Cuando los padres empezamos a dudar de la capacidad del profesor para resolver el problema, las cosas se agravan. El tema es, sencillamente, que el niño se aburre y quiere que se le atienda y se le motive del mismo modo en que se hace en casa y esto no es así.

El problema no es del niño, ni del profesor, ni de los padres. El problema es, como apunté en capítulos anteriores, del sistema. El sistema no se adapta a la evolución del desarrollo del alumno. Como dije, el alumno sabe que lo que le cuentan en el colegio lo aprende de manera más intuitiva y motivadora con sus padres o con su ordenador. Además, le cuesta aceptar que es uno más y que lo que él desea, requiere el mismo tiempo de espera y atención que lo de los demás. Es muy duro decir esto, pero la solución está en enseñar a Matías a que se adapte al sistema, puesto que el sistema no va a adaptase a él.

El proceso de adaptación es muy importante, pues es de todos sabido, que a lo largo de la vida, estas situaciones se van a repetir una y otra vez, y si no ha aprendido a adaptarse en el periodo de la vida en el que hay que aprender este tipo de cosas, va a ser un hombre malhumorado que se pasará la vida renegando y poniéndole pegas a todo.

Y los padres deberán del mismo modo aprender a endurecerse puesto que, al igual que a Matías, esta situación, en otro contexto,

otra edad y con otros componentes se repetirá de igual manera. Si los padres no aprendieron a adaptarse en «el periodo de prueba» en el que controlaban el entorno de Matías, más adelante sufrirán sobremanera cada vez que Matías busque consuelo en ellos con el propósito de resolver situaciones típicas de adolescencia en las que los padres poco pueden hacer.

Situación 4: Jorge y Laura son un matrimonio de 40 años y padres de un niño adoptado de 10 años. Tuvieron que esperar 8 años para tener a Luis en casa. El hecho de adoptar un hijo tiene un denominador común en casi todas las parejas que adoptan, y es un pensamiento de base: «mi hijo/a ha sufrido mucho y a mí me da mucha pena».

Pues bien, ese pensamiento condiciona de forma muy negativa la educación de Luis. Jorge y Laura tienden a colmar todos los deseos de Luis. Sufren al negarle cualquier capricho. No saben decir «no». Luis se convierte en el centro de interés de la pareja pero, por lo general, más de la madre. De hecho hay un porcentaje alto de matrimonios que se separan a partir de los 3 años de haber adoptado un hijo. La esposa, generalmente, se va alejando de su pareja y centrando su vida en la de su hijo, de modo que al poco tiempo se olvida también de la suya propia. Esto es muy peligroso, puesto que empiezan a cambiarse los papeles y pasados los años, cuando Luis tiene unos 9 años, solo es válido el criterio de Luis y siempre bajo el condicionante «Luis ha sufrido mucho». Al final, la vida familiar es un caos. Todos han perdido su posición y todos están desorientados. Los padres no saben ejercer la autoridad y solo reciben reproches por parte de Luis. Empiezan los sentimientos de culpa por parte de Jorge y Laura, cuestionándose dónde está su error. Entre ellos se ha levantado un muro, difícil de levantar. A partir de aquí, su vida es un infierno. Su sueño, no se ha cumplido.

Tendrá que pasar la adolescencia de Luis para que este comprenda que su situación es inmejorable y entre en la fase de agradecimiento, pero eso no suele ocurrir hasta pasados los 17 años aproximadamente. La pena es que muchas familias se rompen por el camino.

Lo que el lector no sabe, es que a la hora de adoptar un hijo, dependiendo del lugar de origen, la adaptación a nuestro sistema de sociedad va a ser muy difícil.

No es lo mismo adaptar a un niño gitano, que ucraniano, que

chino o boliviano. La herencia genética con que un niño nace es muy distinta dependiendo del país de origen. Pensamos que solo se heredan rasgos «físicos» tales como el color de ojos, la altura, la forma de la boca o los andares. Sin embargo, esto no es así. Como hemos visto en el capítulo de la personalidad, se heredan también factores de personalidad. Factores tales como la timidez, la agresividad, la capacidad de liderazgo, la introversión, etc. van definiendo a lo largo del desarrollo el carácter.

Hay actualmente teorías que demuestran que se hereda hasta la incapacidad para resolver situaciones conflictivas y el sufrimiento por dicha incapacidad. Por lo tanto, al adoptar a un hijo, hay que tener presente que adaptarlo a nuestro entorno, suponiendo que tengamos todo a nuestro favor, economía, inteligencia, sentido común y capacidad es una lotería. Hay una gran cantidad de factores que desconocemos y que hacen imposible esa adaptación.

Un niño adoptado y diagnosticado a los 7 años con TDAH, no creo que responda a ese diagnóstico. Será, con toda seguridad, un niño inadaptado.

La voluntad recia y dura,
cuando se empeña,
convierte las montañas en llanuras.

(José María Pemán)

Conclusión

Si se fija el lector, todos los ejemplos tienen algo en común para ser eficaz en la resolución del conflicto:

Hay que tratar al niño como niño.
No entrar en su juego.
Evitar contaminarse de los sentimientos del hijo.

Si nosotros nos ponemos en el lugar de nuestro hijo, estamos perdidos, ya que no estamos actuando de manera coherente, puesto que nuestro mundo experiencial es completamente distinto. Pensamos que lo que estamos sintiendo nosotros es lo que debe sentir nuestro hijo, y ese es un gran error. Nuestro hijo, solo quiere salirse con la suya y argumenta lo que sea necesario con los datos y las libertades que le hemos dado desde su infancia para salirse con la suya. Si de pequeñito lloraba y conseguía su propósito, ahora repetirá esa conducta hasta que deje de servirle. En ese momento, utilizará otra estrategia, y otra y otra, hasta salirse con la suya. Son capaces de convencerse a sí mismos de que están enfermos, con tal de salirse con la suya, y nosotros caemos en su juego, respondiendo como él quiere y convirtiéndole en un enfermo.

El sufrimiento emocional de un adolescente es mucho mayor que el de un niño. El niño no tiene datos ni experiencia, solo quiere hacer su voluntad, porque su realidad no le gusta. Él no tiene capacidad de decisión, solo acepta o se enfrenta, pero al final hará lo que sus padres o los profesores decidan. Sin embargo, los jóvenes ya tienen que decidir por sí mismos, piensan que ya no tienen edad para contar a sus padres sus problemas, suponen que deben resolver sus cosas ellos solos puesto que «ya son mayores» y se sienten ridículos cuando comprueban que:

- Les da miedo dormir sin luz.
- Tienen que decirle a un compañero que le deje en paz.
- Tienen que asumir que no es bueno en el fútbol.
- Tiene que comprender que nació con el pelo muy rizado y ahora no puede llevar melena lisa.
- Tienen que levantar la mano en clase (universidad) y decir que no entiende lo que el profesor explica.
- Tienen que entender que la chica/o que le gusta no le

corresponde.

- Tienen que saber contestar a un amigo/a cuando le dice que las zapatillas que lleva no son New Balance.
- Tienen que decir sin complejos que no pueden asistir a esa cena porque no tienen dinero para pagarla…

Tengo muchísimos casos de adolescentes y jóvenes que vienen a mi despacho con dolencias de tipo muscular, dolores de estómago, insomnio, timidez exagerada, ansiedad, etc. sin tener ni idea de por qué ocurre. Pues bien, lo único que tienen es miedo, un miedo atroz a la vida. No aprendieron a resolver de pequeños sus problemas y ahora, que no les queda más remedio que hacerlo solitos, no saben.

Bien, pues después de este trabajo, volvamos a los perfiles emocionales. Nuestro perfil emocional es el resultado del conjunto de «caminos» neuronales que se forman durante los primeros años de vida, con arreglo a la genética que heredamos. Estos caminos los diseñamos a través de las experiencias que tenemos.

Aunque el perfil emocional suele permanecer bastante estable a lo largo del tiempo, hemos visto que puede alterarse mediante el entrenamiento consciente y que modificando el pensamiento y la conducta podemos evitar un «tipo de camino» y potenciar otro.

La falta de capacidad para sobreponerse al sufrimiento, la capacidad de generar emociones positivas, la resistencia, la timidez, la agresividad, la impulsividad, o la delincuencia, o cualquier otra dimensión de nuestro perfil emocional se puede manifestar o no dependiendo de cuáles hayan sido las experiencias vividas desde la infancia y cómo se haya entrenado la conducta en ese proceso experiencial.

Tendremos que estar atentos y ser conscientes de que estamos perfilando la personalidad de nuestro hijo/a con cada experiencia que él vive en el seno familiar, ya que la actividad mental a través de la modificación de la conducta nos va a permitir alterar su función cerebral. Podemos decir, por lo tanto, que nuestro destino psicológico no depende exclusivamente de nuestra genética.

Si las dimensiones de los distintos perfiles emocionales se sitúan en el extremo negativo, y no hay oportunidad de ir modificando la conducta para acercar esa dimensión a un término medio dentro del perfil emocional, ese perfil puede volverse patológico.

Cuando nuestra dimensión de la atención se extrapola como para no permitirnos terminar tareas sencillas, o saber lo que necesitamos

para tener éxito en el ámbito académico o en nuestra carrera profesional, estaríamos ante un perfil patológico que nos llevaría a desarrollar un auténtico déficit de atención e hiperactividad.

No querría que la lectura de este libro haga sentirse culpables a padres/madres que, ante la falta de conocimiento a la hora de determinar si su hijo tenía TDAH o no, optaron por medicarle. No son ellos los culpables, son los sufridores. Los verdaderos culpables son los especialistas que, basándose en pruebas absolutamente circunstanciales, etiquetan a un niño de TDAH. Diagnosticar un TDAH es mucho más complicado que todo eso.

Como trabajo, les propongo que observen a los niños de su entorno. Su conducta y la conducta de sus padres. Posteriormente, comprueben el tipo de educación que reciben por parte de sus padres y contrasten si lo que digo tienen algún sentido.

Bibliografía

ALONSO, C. M., *Análisis y diagnóstico de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios,* Ed. Complutense, Madrid 1991.

GALLEGO, D. J.-HONEY, M., *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora,* Ediciones Mensajero SA, Bilbao 1994.

ADELL, J., *Organización y gestión educativa*, Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación 1 (1998).

ALMAGUER, T., *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje,* Trillas, México 1998.

ALLPORT, G., *La personalidad. Su configuración y desarrollo,* Herder, Barcelona 1996.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., *El alumnado,* en Cuadernos de Pesagogía 219 (1993) 28-32.

BARRET, L. F.-GROSS, J. J., *Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation,* en MAYNE, T. J.-BONANO, G. A. (eds.), *Emotions. Current issues and future directions,* The Guilford Press, Nueva York 2001.

Bloom, B. S., *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas educativas,* Marfil, Alcoy 1972.

BISQUERRA, R., *Educación emocional y bienestar,* Praxis, Barcelona 2000.

BRAZELTON, T. B.-GREENSPAN, S., *Las necesidades básicas de la infancia,* Grao, Barcelona 2005.

CATTELL, R. B., *Personality and motivation structure and measurement,* Yonkerson-Hudson Word Book Company, New Cork 1957.

FELDMAN, D., *The Handbook of Emotionally Intelligence Leadership,* Leadership Performance Solutions Press, Virgina 1999.

GALLEGO GIL, D.-ALONSO GARCÍA, C.-CANTÓN, I. (coords.), *Integración curricular de los recursos tecnológicos,* Oikus-Tau, Barcelona 1996.

GARDNER, H., *Frames of the Mind: The theory of Multiple Intelligences,* Basic Books, Nueva York 1983.
- *Inteligencias múltiples,* Paidós, Barcelona 1995.
- *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI,* Paidós, Barcelona 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J., Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar, INCIE, Madrid 1976.

GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional,* Kairós, Barcelona 1996.

GONZÁLEZ FONTAO, M.ª DEL P., *Capacidad de imagen y creatividad,* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, Campus Lagoas-Marcosende 1997.

GUILFORD, J. P., *Personality,* McGraw-Hill, Nueva York 1959.

GROSS, J. J., *Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences,* en Psychophysiology 39 (2002) 281–291.
-JOHN, O. P., *Wise emotion regulation,* en FELDMAN BARRET, L.-SALOVEY, P. (eds.), *The wisdom of feelings: Psychological processes in emotional intelligence,* Guilford, Nueva York 2002.

HARTUP, W. W., *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts,* ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign 1992.

JAMES, W., *The physical basics of emotion,* Psychological Review 1 (1894) 516-529 (reimpreso en Psychological Bulletin 101 (2) (1994) 205-210).

JIMÉNEZ, M., *Competencia social: Intervención preventiva en la escuela,* Universidad de Alicante, 2000, 21-48.

KAYE, T., *To ward a New Paradigm for Distance Education,* en HARASIM, L. M. (ed.), *Online Education: Perspectives on a new environment,* Praeger, Nueva York 1990, 15-28.

KARSON, S.-O'DELL, J., *16 PF Guía para su uso clínico,* TEA Ediciones, Madrid 1980.

LEDOUX, J., *El cerebro emocional,* Ariel, Barcelona 1999.

MACLEAN, P. D., *The limbic system («visceral brain») and emotional behaviour,* Arch. Neurol. Psychiatry 73 (1955) 130-131.

MARINA, J., *El laberinto sentimental,* Anagrama, Barcelona 1996.
-LÓPEZ, M., *El diccionario de los sentimientos,* Anagrama, Barcelona 1999.

MAYER, R. E., *Pensamiento, resolución de problemas y cognición,* Paidós Ibérica, Barcelona 1986.

MIRA Y LÓPEZ, E., *Manual de Orientación Profesional,* Kapelusz, Buenos Aires 1965.

MOLINER, M., *Diccionario de uso del español,* Gredos, Madrid 1966.

MOORE, S., *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social,* en Clearing on elementary and early childhood education (abril 1997) 97-15.

MORA, F., *Neuroeducación,* Alianza editorial, Madrid 2013.

MUÑOZ ARROLLO, A., *Valoración del rendimiento de centros Docentes de Educación General Básica,* ICE. Universidad de Extremadura, 1977.

PÉREZ GÓMEZ, A., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* Morata, Madrid 1998.

PÉREZ SERRANO, G., *Definición del rendimiento escolar,* Centro de investigaciones sociológicas, Madrid 1978.
- *Origen social y rendimiento escolar,* Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid 1981.
- *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*, La Muralla, Madrid 1998[2].

PINILLOS, J. L., *La mente humana,* Temas de Hoy, Madrid 1995.

PLUTCHIK, R., *Emotion: A psycho evolutionary análisis,* Harper & Row, Nueva York 1980.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S., *Factores del rendimiento académico escolar,* OiKos-Tau, Barcelona 1982ª.

- *Un modelo de predicción del rendimiento académico en la segunda etapa de EGB. Modelos de investigación educativa,* Edicions Universitat, Barcelona 1982b.

STERNBERG, R. J., *Inteligencia humana I. La naturaleza de la inteligencia y su medición. Cognición y desarrollo humano,* Paidós Ibérica, Madrid 1987.

ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona,* Paidós, Buenos Aires 1997.

TORRABADELLA, P., *Cómo desarrollar la inteligencia emocional,* Integral, Barcelona 1997.

TOURÓN, J., *La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones,* Revista Española de Pedagogía 169-170 (1985) 473-495.

VALLÉS, A.-VALLÉS, C., *La autorregulación para el afrontamiento emocional,* en VILLAR, L.-ALEGRE, O., *Manual para la excelencia en Enseñanza Superior,* McGraw-Hill, Madrid 2004.

WECHSLER, D., *La medida de la inteligencia el adulto,* Huascar, Buenos Aires 1973.

ZABALZA, M., *Diseño y desarrollo curricular,* Morata, Madrid 1993.

Índice

Agradecimientos
Prólogo

PRIMERA PARTE

Introducción
1. Una triste historia
2. ¿Cómo aprende nuestro cerebro?
3. Inteligencia
    Aproximación al concepto
    Inteligencias múltiples
    La inteligencia emocional
4. Personalidad
    Concepto de personalidad
    Factores de personalidad
5. Motivación
6. Estilos de aprendizaje
    ¿Por qué no entiendo al profesor?
7. Atención
    Factores que intervienen en el proceso de la atención
    Tipos de atención
    Déficit de atención
8. Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad[4]
    Epidemiología
    Etiología
9. Rendimiento académico
    Medida del rendimiento académico
    Calificaciones escolares
    Fracaso escolar

SEGUNDA PARTE

10. Menudo panorama
    Padres siglo XXI
    Familias panópticas
    El sistema educativo
    El profesor del siglo XXI

El alumno del siglo XXI
11. La emoción
¿Qué me emociona?
A qué llamamos emoción
Nuestro cerebro emocional
La ruta del pensamiento
Diferencia entre emoción y sentimiento
Nosotros decidimos cómo queremos vivir
12. Quiero aprender, quiero vivir: Drogas para atender - drogas para sentir
13. ¿Están los alumnos en condiciones de aprender y los profesores de enseñar?
¿Están los profesores en condiciones de enseñar?
14. Nuevo milenio: Perfiles emocionales. Importancia del diseño de un cerebro emocional
¿Cociente intelectual o perfil emocional? Una alternativa al cambio
15. Nos ponemos en marcha
Conclusión
Bibliografía

[1] L. L. Thurstone (1887-1955) fue un ingeniero mecánico y psicólogo estadounidense, pionero en los campos de la psicometría y psicofísica.

[2] Cf http://www.galeon.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm.

[3] Cf http://aprendizajecusi.webege.com.

[4]*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales,* American Psychiatric Association 1994.

[5] Clasificación categorial que divide los trastornos mentales en diversos tipos basándose en series de criterios con rasgos definitorios.

[6] Extraído de www.definición.org.

[7] Rubén Edel Navarro (2003) es doctor en investigación psicológica sobre cambio y eficacia escolar.

[8] Organismo de cooperación internacional: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

[9]Cf http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd9000.pdf.

[10] Cf http://usuarios.multimania.es/fracasoescolar2/fracaso%20escolar/corriente_psicoafectiva.htm.

[11] María Recio Zapata es psicóloga y psicoterapeuta de familia en Grupo Zurbano de terapia familiar. En R. PEREIRA, *Adolescentes en el siglo xxi. Entre impotencia, resiliencia y poder,* Morata, Madrid 2011, 150-160.

[12] Cf http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=61&area=formacion-profesorado.

[13] Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

[14]William James fue un filósofo y psicólogo que también se formó como médico.

[15] María Juana Moliner Ruíz es bibliotecónoma, filóloga y lexicógrafa española.

[16] Cf http://www.monografias.com/trabajos7/coem/coem.shtml.

[17] Allen Frances (Nueva York 1942) es decano de la facultad de psiquiatría de Duke.

[18] Informe publicado el 17-07-2003 (http://www.mujereshoy.com/secciones/992.shtml).

[19] El Rotativo, 18 de noviembre de 2005.

[20] El País, 18 de julio de 2009.

[21] Fernando Gil es sociólogo en la Universidad de Salamanca.

[22] Cf http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=60213.

[23] R. J. Davidson-S. Begley, *El perfil emocional de tu cerebro,* Destino, Barcelona 2012.

[24] W. James, *Los principios de la psicología,* 1890.